



Schleiermachers

Didaktik der gelehrten Schule

dargestellt

im Zusammenhange seines philosophischen Systems

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Hohen Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig

vorgelegt von

Hermann Rolle

Seminarlehrer in Bautzen

B
3097
R65
1913

Berlin

Reuther & Reichard

1913

Theology Library
SCHOOL OF THEOLOGY
AT CLAREMONT
California

Angenommen von der II. (philosophisch-historischen) Sektion
auf Grund der Gutachten der Herren Spranger und Volkelt.

Leipzig, den 25. Februar 1913.

Der Prokanzler:
Le Blanc.

Diese Arbeit erscheint auch im Verlage von Reuther & Reichard
in Berlin als selbständige Schrift.

B
3097
.R65
1913

Herrn

Professor Dr. Clemens Förster in Bautzen

gewidmet



The Library
of the
School of Theology
at Claremont

1325 North College Avenue
Claremont, CA 91711

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung: Aufgabe und Stellung der Didaktik	Seite 1
---	------------

I.

Die in der Didaktik enthaltenen Voraussetzungen der Didaktik	5
1. Der philosophische Begriff des Wissens	5
a) Seine Merkmale	5
b) Die Entstehung des Wissens	8
2. Der transzendente Grund des Wissens	10
a) Die Identität von Denken und Sein	10
b) Der Parallelismus zwischen den Formen des Denkens und Seins	11
c) Der Weg zum Absoluten	15
3. Die doppelte Bedeutung der Dialektik	19
a) als Denklehre	19
b) als Fundamentalwissenschaft aller Einzelwissenschaften	20

II.

Die in der ethischen Güterlehre enthaltenen Voraussetzungen der Didaktik	22
1. Das Wesen des Sittlichen: die sittlichen Güter und Gemeinschaften	22
2. Die sittliche Gemeinschaft des Wissens	27
a) Ihre Funktionen	27
α) Die Mitteilung des Wissens	28
β) Die Höherbildung des Wissens	31
b) Die reale Gestaltung der Wissensgemeinschaft	33
α) Der Gegensatz von Publikum und Gelehrten	34

	Seite
β) Die Institutionen des wissenschaftlichen Vereins	35
γ) Die Bildungsaufgabe dieser Institute	39
III.	
Die Abhängigkeit der Didaktik von der Dialektik und der ethischen Güterlehre	44
In der Dialektik und Ethik sind für die Didaktik die folgenden wesentlichen Voraussetzungen gegeben:	
1. der Begriff des Wissens	44
2. die Idee der Schule	46
3. die Wesenserklärung der Didaktik	47
4. die Gliederung des Bildungswesens	48
5. die Umgrenzung der Bildungsarbeit der wissenschaftlichen Anstalten	50
6. die Erklärung des Zusammenhanges von Wissensentfaltung und Sprachbildung	52
7. die Rechtfertigung der Selbständigkeit der Wissenschaft und des Bildungswesens	56
IV.	
Die Bedeutung der Tugendlehre für die Didaktik	61
1. Gesinnung und Fertigkeit als Elemente der Tugend	61
2. Die Fertigkeit nach ihren zwei Seiten	64
3. Die pädagogische Einwirkung auf Gesinnung und Fertigkeit	67
4. Die Entwicklung des Wissens und der Fertigkeit als die Aufgabe des Unterrichts	71
V.	
Die Gliederung des Bildungswesens	75
1. Schleiermachers Bildungsideal	75
2. Die drei Schultypen: Volksschule, Bürgerschule und gelehrte Schule	80
3. Die Stellung zur Einheitsschule	84
4. Das Problem der allgemeinen Volksschule	89

VI.

Ableitung der Bildungsaufgabe der gelehrten Schule	95
1. Die Doppelheit allgemein-wissenschaftlicher und speziell beruflicher Bildung auf der wissenschaftlichen Bildungsstufe	95
2. Der Anteil der gelehrten Schule an der allgemein-wissenschaftlichen Bildung	98

VII.

Die Bildungsarbeit der gelehrten Schule	103
A. Die humanistischen Fächer	103
1. Der Unterricht in den alten Sprachen	103
a) Das persönliche Verhältnis Schleiermachers zur Antike	103
b) Die alten Sprachen als das historische Fundament unserer Bildung	104
c) Die alten Sprachen als formales Bildungselement	106
d) Der Umfang des altsprachlichen Unterrichts	108
e) Die Methode	110
f) Die ermäßigende Tendenz	112
2. Der Unterricht in der Muttersprache	114
a) Die rezeptive Seite: die Vertiefung in die muttersprachliche Literatur	114
b) Die produktive Seite: die Bildung zur Sprachfertigkeit	116
3. Der Geschichtsunterricht	122
a) Menschheitsgeschichte	123
b) Die komparative Methode	124
c) Sozial- und Kulturgeschichte	125
4. Die Belebung des religiösen Prinzips	127
a) Das Wesen der Religion	127
b) Die Möglichkeit der Bildung zur Religion	129
c) Familie und Kirche als Stätten der religiösen Bildung	131
d) Das Verhältnis der Schule zur religiösen Bildung	134

	Seite
B. Die realistischen Fächer	137
5. Der geographische Unterricht	138
a) Die historische Geographie	138
b) Die vermittelnde Stellung derselben	140
6. Der naturwissenschaftliche Unterricht	141
a) Schwierigkeiten und Hemmnisse	141
b) Die Methode	143
c) Die organische Naturkunde	144
d) Die Naturlehre	147
7. Der mathematische Unterricht	149
a) Die Stellung der Mathematik in Schleiermachers Wissenschaftssystem	149
b) Die Methode der Geometrie	151
c) Die Arithmetik	152
Ergebnisse:	
Die Idee der Universalbildung als das gestaltende Prinzip der gelehrten Schule	154
Literaturnachweis	158
Lebenslauf	161

Der Name der Didaktik ist seit dem 17. Jahrhundert in der Erziehungswissenschaft heimisch. Es ist das Verdienst von Wolfgang Ratke und Amos Comenius, unter dieser Bezeichnung eine großzügige Theorie der Bildungsarbeit, wie sie durch den Unterricht geleistet wird, und des gesamten Bildungswesens, wie es diesem Unterrichte dient, geschaffen zu haben.

Damit ist in dem Zusammenhange der Erziehungswissenschaft ein Gebiet abgegrenzt worden, welches lange Zeit keine selbständige Bedeutung besaß und in dem Ganzen der pädagogischen Theorie ohne trennende Grenzlinie beschlossen lag. Mit der Ausbildung der Wissenschaft der Didaktik wird das Gesamtgebiet der Pädagogik in zwei Disziplinen geschieden, deren Inhalte am besten bezeichnet werden durch die Namen Erziehung und Bildung, wobei unter Erziehung vorzüglich die Entwicklung und Förderung des Gefühls- und Willenslebens, unter Bildung die Beeinflussung des Vorstellungs- und Erkenntnislebens verstanden wird. Für diese zwei gesonderten Disziplinen ergeben sich dann die Namen einer Erziehungslehre im engeren Sinne und einer Bildungslehre, der Pädagogik i. e. S. und der Didaktik. Wie man sieht, hat diese Namengebung den Nachteil, daß die Bezeichnungen für das erste Teilgebiet: Erziehungslehre, Pädagogik auch für die Benennung des Gesamtgebietes üblich sind, so daß die Didaktik als subordiniertes Gebiet in die Erziehungslehre eingeschlossen sein kann, wie sie koordiniert dem gegenübertritt, was man dann Erziehungslehre im engeren Sinne nennen muß.

Unter den großen Erziehungstheoretikern, die am Anfange des 19. Jahrhunderts die neue wissenschaftliche Pädagogik begründet haben, hat diesem Teile der Erziehungswissenschaft, der Didaktik, Friedrich Schleiermacher eine besonders tiefgehende und gründliche Behandlung zuteil

werden lassen. Was Schleiermacher mit seinen pädagogischen Vorlesungen zu diesem Sondergebiete der Pädagogik beigesteuert hat, ist viel mehr als das, was von seinen großen Zeitgenossen etwa J. G. Fichte für die Didaktik geleistet hat, und es nähert sich an Bedeutung dem, was die Bildungstheorie J. F. Herbart verdankt. Neben diesem darf Schleiermacher als der eigentliche Didaktiker, als der große Unterrichtstheoretiker in jener Ära der Begründung der philosophischen Pädagogik bezeichnet werden.

Alle Stufen der Bildungsarbeit und des Bildungswesens umfaßt sein Blick, von den ersten Anfängen der elementaren Volksbildung bis zu den höchsten Formen wissenschaftlichen Lebens; aus großen, fruchtbaren Prinzipien werden wertvolle, oft bis ins einzelinste gehende methodische Regeln gefolgert. Angesichts der überreichen Fülle pädagogischer Weisheit, die in dieser Bildungstheorie verborgen liegt, vergißt man gern den ihr anhaftenden Mangel, daß sie nicht in das Gewand einer mit strenger Systematik behandelten Disziplin gekleidet ist; sodann wird dieser Nachteil auch dadurch wieder ausgeglichen, daß den didaktischen Erörterungen bedeutsame Beziehungen zu den eigentlich philosophischen Disziplinen zugrunde liegen.

Es ist das Verdienst Richard Wickerts, nachgewiesen zu haben, wie die Pädagogik Schleiermachers mit seiner Ethik zusammenhängt und so hineingebaut ist in das Gefüge seines philosophischen Systems¹⁾. „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete, angewandte Wissenschaft“²⁾. Die in die Pädagogik eingegliederte Didaktik nimmt naturgemäß teil an dieser Abhängigkeit von der Ethik, und dadurch wird auch sie zu einem organischen Gliede in Schleiermachers philosophischem System.

Dieser Gewinn an philosophischer Durchdringung und Erfüllung wäre für die Didaktik und die gesamte Pädagogik am größten, wenn jene Eingliederung in das philosophische System mit der Deutlichkeit und Strenge deduktiver Ab-

¹⁾ Richard Wickert: Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik.

²⁾ Pädagogische Schriften (zit. Päd.), herausgegeben von C. Platz, 3. Aufl., 1902: S. 10, vgl. S. 8, 14, 19, 30, 46f., 51, 53, 60, 93, 104, 270, 417, 487, 524.

leitung geschehen wäre. Dies ist indes nicht der Fall. Wohl hat Schleiermacher ausdrücklich die Notwendigkeit einer ethischen Begründung der Pädagogik und damit auch der Didaktik anerkannt, aber die Herleitung der pädagogischen Disziplinen aus der Ethik lehnt er ebenso entschieden ab, „da es kein von allen anerkanntes ethisches System gibt“¹⁾ und weil er die Bekanntschaft mit seinem System nicht voraussetzen könne²⁾.

Man wird es bedauern müssen, daß Schleiermacher nicht selbst die Fäden gezogen hat, die die Pädagogik mit der Ethik als ihrem Fundamente verbinden. Gleichwohl tritt, wenn auch verhüllt und verschleiert, in der Erziehungslehre allenthalben die Beziehung zur Ethik hervor, und kennt man nur erst das ethische System, so spinnen sich von selbst herüber und hinüber die Verbindungen, die für die eine Seite die Probe und Anwendung einbeziehen, für die andere zur festen Basis zurückführen.

Für die Didaktik hat Schleiermacher noch viel weniger an eine Herleitung dieses pädagogischen Teilgebietes aus einem Sonderbereich der Ethik gedacht; er verweist in der Darstellung der Bildungstheorie nicht einmal auf die Notwendigkeit ihrer ethischen Begründung. Daß er sich aber doch der Abhängigkeit der Didaktik von der Ethik bewußt ist, dies beweist ganz unzweideutig eine Stelle in seinem „Entwurf eines Systems der Sittenlehre“.

Nachdem Schleiermacher dort die (später noch in ihrer Bedeutung zu erklärende) nationale Gemeinschaft des Wissens konstruiert hat, bemerkt er: „Eine technische Disziplin, die sich auf die Organisation der Gemeinschaft bezieht, ist die Didaktik. Sie verdient in einem größeren Sinn und Stil behandelt und mit beständiger Beziehung auf die Volkseigentümlichkeit durch alle Formen der Mitteilung durchgeführt zu werden“³⁾. Damit ist gesagt, daß es möglich sein müsse, aus der ethischen Theorie jener Gemeinschaft des Wissens die Didaktik auf dem Wege der Deduktion abzuleiten.

Aber Schleiermacher hat sich damit begnügt, eben nur

¹⁾ Päd. S. 11.

²⁾ „ S. 419.

³⁾ Ethik (herausgegeben von A. Schweizer, 1835. III. Abteilg. der ges. Werke, 5. Bd.), § 282, S. 306.

den Ort aufzuzeigen, wo innerhalb seiner Ethik eine wissenschaftlich strenge Behandlung der Didaktik zu fundieren sei. Fehlen also die verbindenden Fäden ableitender Deduktion, so läßt sich gleichwohl wenigstens dies dartun, daß nach mehreren Seiten hin zwischen beiden Disziplinen Beziehungen bestehen, die so weit gehen, daß man von einer in der Didaktik zwar nirgends ausgesprochenen, aber im Keime doch tatsächlich vorhandenen Begründung der Bildungstheorie durch das ethische System reden kann.

Wir können in unserm Bemühen, die Didaktik durch philosophische Grundlagen zu unterbauen, aber noch weiter gehen. Die letzten Wurzeln der Schleiermacherschen Bildungslehre reichen noch viel tiefer in das philosophische System hinab. Die Didaktik hat mit der Ethik ihr letztes Fundament, ihre ursprünglichsten Voraussetzungen in der Dialektik, die, wie Otto Braun sagt, von Schleiermacher geradezu zur Begründung seiner Ethik geschrieben worden ist¹⁾.

Wollen wir für die Beurteilung der Schleiermacherschen Theorie der gelehrten Schule, der unsere Erörterungen letzten Endes gelten sollen, den richtigen Standpunkt gewinnen, so wird es zweckmäßig sein, zunächst diese doppelte Abhängigkeit, die zweifache Verankerung der Didaktik in das philosophische System aufzuzeigen. Dabei werden sich für die Bildungslehre große, wertvolle Gesichtspunkte, die bedeutsamen Richtlinien ihrer Gestaltung, die sie beherrschenden Ideen und Prinzipien herausarbeiten lassen, und so wird sich die Didaktik zuletzt zu erkennen geben als eine mit mannigfachen Wurzeln in das philosophische System verwachsene technische Disziplin.

¹⁾ Schleiermachers Werke (Auswahl in 4 Bänden, herausgegeben von O. Braun und J. Bauer, 1910), Bd. III., S. IX.

Auch J. Halpern bemerkt in der Einleitung zu seiner Neuauflage von „Schleiermachers Dialektik“ (1903), es stehe fest, daß Schleiermacher die Dialektik zunächst um der Ethik willen ausgearbeitet habe. S. XXVII.

I.

Die in der Dialektik enthaltenen Voraussetzungen der Didaktik.

Schleiermachers Dialektik stellt eine in ihren letzten Entwicklungen in die Sphäre des Metaphysischen ausmündende Erkenntnistheorie dar. Hier müssen also die letzten Wurzeln einer Disziplin liegen, deren Gegenstand die Vermittlungen sind, die die Entfaltung des menschlichen Erkenntnislebens zum Zwecke haben. Die Erkenntnistheorie fragt nach der Natur, den Möglichkeiten, den letzten Gründen des Erkennens und Wissens. Die Didaktik orientiert über die Entwicklung des Erkenntnisprozesses in der heranwachsenden Generation, über die Ausbreitung des Wissens¹⁾. Die Didaktik hat darum, will sie ihre technischen Maßnahmen für die Bildung zum Erkennen zweckmäßig gestalten, sich bei der Erkenntnistheorie Aufschluß zu holen über den Begriff, der im Mittelpunkt all ihrer Veranstaltungen steht: über den philosophischen Begriff des Wissens. Wir suchen also zunächst darzulegen, in welcher Weise die Dialektik diesen für die Didaktik bedeutsamen Begriff des Wissens entwickelt.

1. Der philosophische Begriff des Wissens.

a) Die Dialektik beginnt mit der Frage: Was ist Wissen? — Ein Denken, eine Tätigkeit der Intelligenz neben dem Wollen, das in seiner Vollkommenheit immer auch zugleich ein Gedachtes ist²⁾.

¹⁾ Päd., S. 4 f., 72.

²⁾ Halpern: Schleiermachers Dialektik (zit. Halpern), S. 83 (= 41 der Dial. von Jonas, 1839, sämtl. Werke, III. Abtlg., Bd. 4, 2).

Nun ist zwar jedes Wissen ein Denken, umgekehrt aber nicht jedes Denken ein Wissen¹⁾. „Denken“ bezeichnet im Begriff des Wissens nur das *genus proximum*. Welches ist nun die *differentia specifica*, d. h. welches Denken ist ein Wissen?

Die Dialektik entwickelt zwei wesentliche Beschränkungen der Gleichsetzung von Wissen und Denken. 1. Das Wissen hat sein Bestehen immer nur im Produzieren des Denkens. Nehmen wir nun eine Gleichmäßigkeit der Denkproduktion in allen Denkenden an, so gewährleistet diese die Allgemeingültigkeit des Resultates. Aber Gleichheit des Resultates ist nicht an sich schon das Kriterium des Wissens; denn diese setzt nicht notwendig auch Gleichmäßigkeit des Verfahrens voraus. Ein Wissen ist aber nur das Denken, „in welchem die Identität des Prozesses aller Denkenden mitgesetzt ist“²⁾. Die Sicherheit darüber, daß der Prozeß in allen Denkenden durchaus derselbe sei, gibt die Überzeugung. In dieser Überzeugung wird die Einzelheit des menschlichen Seins aufgehoben und das identische Sein aller einzelnen enthüllt. Der denkende Mensch offenbart sich als ein Glied der Gattung, und die Vernunft als Prinzip des Wissens erweist sich in allen als dieselbe³⁾. 2. Das zweite wesentliche Moment, das die Dialektik in den Begriff des Wissens aufnimmt, lautet: Dasjenige Denken ist ein Wissen, das dem Sein entspricht. Wissen ist Identität von Denken und Sein, „Zusammenstimmung des Denkens mit dem Sein“. Das Sein, das Gegenstand unseres Denkens wird, ist nun entweder ein äußeres, von dem Einwirkungen auf uns ausgehen, die in uns zu Wahrnehmungen werden, oder ein in uns gesetztes, von dem Einwirkungen auf das äußere Sein ausgehen: die inneren Lebens- und Willensbewegungen. Von beiden Arten des Seins wissen wir auf dieselbe Weise. Beides zusammen ist die Totalität des Seins, wie die beiden Arten des Wissens darüber die Totalität des Wissens darstellen⁴⁾.

So haben wir also zwei Beschreibungen des Wis-

1) Halpern, S. 87 (384).

2) „ S. 88 (384, Vorles.).

3) „ S. 88f. (385, Vorles., 450f.).

4) „ S. 89f. (484, 487, 48f. Vorles.).

sens gewonnen: „es ist erstens Identität des Denkens und Seins, zweitens in allen Denkenden dasselbe“. „Dasjenige Denken ist ein Wissen, welches 1. vorgestellt wird mit der Notwendigkeit, daß es von allen Denkfähigen auf dieselbe Weise produziert werde, und welches 2. vorgestellt wird als einem Sein, dem darin Gedachten, entsprechend“. Die Übereinstimmung mit anderen Denkenden ist die Überzeugung, wie die Gleichheit mit dem Sein die Wahrheit ist¹⁾.

Diese beiden Merkmale: die Gleichmäßigkeit der Vollziehung des Denkens und die Übereinstimmung mit dem Sein konstituieren das Wissen nur zusammen. Wer zu einer Wahrheit gelangt, ohne das Bewußtsein zu haben, daß alle Menschen ebenso denken müssen wie er, besitzt noch immer kein Wissen; andererseits wäre eine Gleichmäßigkeit des Denkens in allen ohne Übereinstimmung mit dem Sein nur ein allgemeiner Irrtum²⁾.

Vergleichen wir diese beiden Merkmale, so zeigt sich, daß jedes nach einer andern Seite hin Bedeutung hat. Das erste, die Identität des Denkens und Seins, ist eigentlich das Grundmerkmal, es betrachtet das Wissen an und für sich, abstrahiert von seiner Erscheinung in den Denkenden. Das zweite Merkmal, die Übereinstimmung der Denkenden, sieht auf das Werden des Wissens und wird daher bezeichnet als das „Maß für die geschichtliche Entwicklung des Denkens“³⁾.

Das fernste und letzte Ziel der Entwicklung des Wissens ist das endliche Zusammentreffen beider Bedingungen: daß die reine Wahrheit die Überzeugung aller Denkenden sei.

Dies kann nur erreicht werden durch ein beständiges Wechselspiel, indem in einzelnen Denkern sich neue Übereinstimmungen zwischen Denken und Sein bilden, d. h. neue Wahrheiten entstehen, die sich dann bei andern allmählich Anerkennung verschaffen, für diese Überzeugungskraft gewinnen, bis nach solch einem vorläufigen Zur-Ruhe-Gekommensein des Prozesses das Spiel sich von neuem wiederholt⁴⁾. Freilich kann dieser Prozeß niemals restlos

1) Halpern, S. 94 (486 f.).

2) „ S. 95 f. (486, 44).

3) 4) Halpern, S. 95—97 (486 f., 44 Vorles.).

aufgehen; „denn dazu gehörte die Auflösung aller Sprachen ineinander, und das ist eine unendliche Aufgabe“¹⁾).

b) Haben uns die bisherigen Darlegungen über die Merkmale des für die Didaktik bedeutsamen Wissensbegriffes orientiert, so befragen wir nunmehr die Dialektik gleichfalls im Interesse der Didaktik über das Problem der Entstehung des Wissens.

Wenn das Wissen ein Denken ist, das dem Sein entspricht, das Sein aber außerhalb des Denkens liegt, so fragt es sich: Wie kommt das Denken zum Gedachten, zum Sein?

Darauf lautet die Antwort: „Durch das Geöffnetsein des geistigen Lebens nach außen, Organisation, kommt das Denken zu seinem Gegenstand oder zu seinem Stoff; durch eine ungeachtet aller Verschiedenheit des Gegenstandes sich immer gleiche Tätigkeit, Vernunft, kommt es zu seiner Form, vermöge deren es immer Denken bleibt“²⁾.

Beim Erfahrungsdenken wird uns in der organischen Funktion, d. h. durch die Sinnestätigkeit eine Mannigfaltigkeit von Eindrücken gegeben, der Denkstoff. Diese Elemente der Erfahrung werden bearbeitet, geschieden und geordnet durch die intellektuelle Funktion, das reine Denken. Das rein Organische, „die mit dem Öffnen der Sinne gegebene chaotische Mannigfaltigkeit der Impressionen“ ist solange noch kein Denken, sondern nur Denkstoff, bis sich die intellektuelle Funktion der Eindrücke bemächtigt. Das rein Intellektuelle ist ein bloßes Denkenwollen, nur Denkform und noch kein Denken, solange die organische Funktion noch keinen Stoff der Erfahrung herbeigeholt hat. „Alles wirkliche bestimmte Denken ist also in das Zusammentreffen der Tätigkeit beider Pole eingeschlossen“³⁾. Das Denken ist noch nicht vollendet und also auch das Wissen nicht, solange in der organischen Totalität noch Chaotisches zurückgeblieben und die intellektuelle Totalität noch nicht organisch ausgefüllt ist⁴⁾.

In diesen Entwicklungen über die Entstehung des Wissens wandelt Schleiermacher die Bahnen der Kantischen

¹⁾ Halpern, S. 95 (487, Vorles.).

²⁾ „ S. 111f. (387, § 108, S. 57), 137 (494).

³⁾ „ S. 112 (387).

⁴⁾ „ S. 124 (456f.), 137f. (494f., § 118f. S. 63f.).

Erkenntnistheorie. Für ihn sind, ebenso wie für Kant, Erfahrung und Denken, Sinnlichkeit und Verstand, Organisches und Intellektuelles gleich notwendige Quellen des Erkennens. Schleiermacher ist wie Kant der Meinung, daß die allgemeinen begrifflichen Formen und Kategorien des Denkens angefüllt werden müssen mit lebendigem Inhalt aus Anschauung und Erfahrung, auch für ihn sind Begriffe ohne Anschauungen leer, Anschauungen ohne Begriffe blind. So vermittelt Schleiermachers Erkenntnistheorie zwischen Empirismus und Rationalismus im Sinne des Kantischen Kritizismus.

Eine für die Didaktik bedeutsame Wendung erfährt diese Lehre von der notwendigen Zusammengehörigkeit der intellektuellen und organischen Funktion, indem in Verbindung damit das Verhältnis von Denken und Sprechen erörtert wird.

Wie es kein Wissen ohne organische Funktion gibt, so gibt es auch kein wirkliches Denken ohne Sprache¹⁾. Mit dieser Gegenüberstellung will die Dialektik das Sprechen im Prozesse des Denkens als gleichbedeutend mit der organischen Funktion setzen. Das menschliche denkende Sein anderer ist uns im Gesprächführen gegeben. Hierin ist das Reden, die Sprache die organische Affektion, durch die jenes Sein auf unser Denken, d. h. seine intellektuelle Funktion wirkt²⁾. Wir können aber auch über das dingliche Sein außer uns, wie es Gegenstand des Wahrnehmens ist, Gespräche führen. Dann stellt die Sprache die organische Affektion des außermenschlichen, nichtdenkenden Seins, der Welt, auf unsere intellektuelle Funktion dar³⁾. So hat im gegenseitigen geistigen Verkehr, im Austausch der Gedanken, die Sprache den Charakter und die Bedeutung der organischen Funktion.

Aber auch für unser eigenes Denken bedürfen wir des Sprechens; der Akt des Denkens muß von seinem Resultate unterschieden werden, damit es möglich werde, das Gedachte für den Zweck der Wiederholung festzuhalten. Sobald das reine innere Denken ein Denken von etwas wird,

¹⁾ Halpern, S. 113 (454).

²⁾ Schl.s Dialektik (v. Jonas), S. 489, Vorles.

³⁾ „ „ S. 490.

Nachdem die das Wissen konstituierenden Elemente aufgezeigt worden sind, erhebt die Dialektik die Kardinalfrage aller Erkenntnistheorie, die Frage nach dem letzten Grunde des Wissens.

a) Schleiermachers Erkenntnistheorie bleibt nicht wie diejenige Kants bei der Untersuchung des Subjekts und seiner Erkenntnisvermögen stehen²⁾). Ihr genügt es nicht, bloß die subjektiven seelischen Funktionen zu erforschen, da diese zugleich auch objektiv begründet sind. Das Subjekt ist nicht das alleinige Fundament des Erkennens, es ist vielmehr an das reale Objekt gebunden, wie umgekehrt das letztere der erkennenden Vernunft zugänglich ist. Das Erkennen ist für Schleiermacher nicht bloß eine psychologische Funktion, ein seelischer Akt, sondern das Hereinnehmen des Seins, des Realen in die Vernunft, des Objektiven in das Subjekt³⁾).

Das Erkennen und Wissen besteht also in dem Zusammenführen und Vereinigen von Gegensätzlichem, und es fragt sich nun: Auf welche Weise ist eine Versöhnung dieser Gegensätze möglich? Welches ist der letzte Grund, der uns die Möglichkeit des Wissens garantiert?

Die im Wissen zu vereinigenden Gegensätze stellen sich folgendermaßen dar:

1. Die Gesamtheit des auf das Denken beziehbaren Seins ist das Reale; dazu gehört auch das gesamte denkende Sein in uns und allen andern, das ist auch ein Reales.

2. Die Gesamtheit des auf das Sein beziehbaren Denkens ist das Ideale; hierzu gehört ebenso das denkende Sein, es ist auch ein Ideales.

²⁾ A. Dorner, Schls Werke (Braun u. Bauer), Bd. 1, S. III.

³⁾ „ „ „ Bd. 1, S. Vf.

So ist der Gegensatz von Real und Ideal nicht unversöhnlich; denn in dem denkenden Sein, wie wir es in uns haben, ist Reales und Ideales, Sein und Denken durchaus dasselbe: wir sind denkend und denken seiend. Hier haben wir, uns unmittelbar gegeben, die Identität von Sein und Denken. Das denkende Sein ist Reales und Ideales zugleich¹⁾).

Diese Identität des Seins und Denkens in uns läßt sich ausdehnen auf das gesamte Sein und Denken.

1. Das Denken ist uns in seiner Gesamtheit auch als denkendes Sein gegeben; es ist also, obwohl es Ideales ist, immer zugleich auch Reales.

2. Entsprechend ist das Sein nicht nur als denkendes Sein Ideales, sondern auch das äußere nichtdenkende Sein wird, wenn wir es im Denken zusammenfassen und dem denkenden Sein gegenüberstellen, dann Ideales.

Denken und Sein sind also in ihrem ganzen Umkreise identisch. „Die Welt drückt sich aus im Typus des menschlichen Geistes, und dieser Typus stellt sich dar in der Welt.“

Diese „Selbigkeit des Idealen und Realen“ ist die Voraussetzung alles Wissens. Die Dialektik gibt aber zu, daß ihre Darlegung dieser Identität wesentlich nur „Formel“ ist, in der „das Übergewicht der Konstruktion“ nicht zu verkennen sei. Streng genommen, ist sie keines Beweises fähig. Aber wer sie anfechten will, muß das Denken aufgeben; denn in jedem Denken geht er von ihr aus²⁾).

Findet nun zwischen Denken und Sein, Idealem und Realem eine völlige Entsprechung statt, so muß auch zwischen den Formen und Gestaltungen ein Parallelismus bestehen, unter denen einerseits das Wissen, andererseits das Sein in die Erscheinung tritt.

b) Das Wissen als Denken kann nur unter den Formen des Begriffes und des Urteils vollzogen werden³⁾).

1) Halpern, S. 126 (461), 92f. (488).

2) „ S. 126 (457, 461).

3) Außerhalb und gleichsam unterhalb des Begriffs steht das Empfinden; außerhalb und gleichsam oberhalb des Urteils steht das Wollen. „Wie nun das Denken zwischen beiden eingeschlossen ist, ist es auch in jene beiden Formen geprägt, deren eine sich dem Empfinden, die andere dem Wollen nähert.“ Halpern, S. 146 (§ 138, S. 81).

Beide Formen des Wissens setzen einander voraus¹⁾. Die Behauptung, es gebe ein Wissen nur unter der Form des Begriffs, wie sie der Idealismus vertritt, und die, Wissen sei nur möglich unter der Form des Urteils, wie sie der Realismus aufstellt, sind Einseitigkeiten²⁾.

Alle Begriffe haben nun ihr Wesen in der Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine³⁾. Soll daher dem im Begriff Gedachten ein Sein entsprechen, so muß in diesem Sein ebenso wie im Begriff ein Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen stattfinden; denn da der Begriff in diesem Gegensatz sein Wesen hat, gibt es nichts anderes, worin das Sein dem Begriff als solchem entsprechen kann, als dieses.

Es muß also im Sein ein dem Begriff gleichgestelltes Sein, d. h. ein Allgemeines geben; das sind die Ideen, die den Realismus der Begriffe darstellen. Soll andererseits auch dem niedrigsten Begriffe, der nur in eigentlichen Urteilen entwickelt werden kann, ein Sein entsprechen, so muß dies ein Einzelnes, ein Besonderes sein; insofern das Einzelne Gegenstand des Wissens wird, besteht auch ein Idealismus des Realen⁴⁾.

Wenn wir auf die gegenseitige Beziehung von Begriff und Urteil, Allgemeinem und Einzelnem achten, können wir den Parallelismus von Denken und Sein folgendermaßen durchführen: Wie der niedere Begriff im höheren seiner Möglichkeit nach gegründet ist und in der Mannigfaltigkeit näherer Bestimmtheit jenen zur Anschauung bringt, der höhere aber ein produktives Zusammenfassen einer Mehrheit des niederen ist, so bringt auch das niedere Dasein das höhere zur Anschauung, es ist dessen Erscheinung und seiner Möglichkeit nach nur in das höhere gegründet, und das höhere Dasein ist der produktive Grund oder die Kraft zu einer Mehrheit der Erscheinungen⁵⁾.

Das Sein also, das dem System der Begriffe entspricht,

¹⁾ Halpern, S. 148f. (§ 140—143, S. 82f., 401f.).

²⁾ Dialektik (Jonas), § 168f., S. 95ff.

³⁾ Halpern, S. 150f. (402f., § 145, S. 84f.), Eth. § 56, S. 32f.

⁴⁾ „ S. 185f. (§ 180, S. 111f., 415).

⁵⁾ „ S. 186 (§ 181, S. 112).

die „feststehende, sich gleichbleibende Form des Seins“, ist gesetzt in dem System der Kräfte.

Das Sein, das der Gesamtheit der Urteile entspricht, das sich beständig verändernde Sein, ist gesetzt in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen.

Die Erscheinungen sind nichts anderes als die aus den Kräften hervorgegangenen Tatsachen¹⁾.

Welches ist nun der Inhalt des Seins, der in das System unserer Begriffe eingeht und dieses erfüllt? Das sind die verschiedenen Gattungen der lebendigen Wesen in den verschiedenen Abstufungen der Identität des Geistigen und Sinnlichen und das ganze System der elementaren Kräfte, die das anorganische Gebiet des Seins umfassen²⁾.

Dieses ganze in das System der Begriffe eingeschlossene Sein können wir aber auch wissen unter der Form einer unendlichen Menge von Urteilen. Denn „die lebendigen Kräfte, als Begriffe aufgefaßt, sind nur in der Totalität ihrer Aktionen, die wir als Urteile auffassen“. Haben wir also alle diese Urteile, so haben wir zwar nicht das System der Begriffe, wohl aber die Totalität des Seins, dieselbe, die wir auch haben, wenn wir das System der Begriffe bilden³⁾.

Das Wissen unter den Formen des Begriffes und des Urteils geht also auf denselben Gegenstand. Der Unterschied zwischen beiden Arten liegt nur in der Form und ist auch da nur relativ.

Das Wissen mit dominierender Begriffsform, wobei das Urteil nur als *conditio sine qua non* erscheint, ist das spekulative Wissen; es ist überwiegend auf das Wesen, das Allgemeine gerichtet.

Das Wissen mit vorherrschender Urteilsform, wobei der Begriff nur Bedingung ist, ist das empirische (oder „beachtliche“) Wissen; dies geht überwiegend auf die Erscheinung, auf das Konkrete⁴⁾.

Wäre uns nun die Totalität des Seins gegeben, dann wäre auch Spekulatives und Empirisches dasselbe, da wir dann mit beiden Arten zu wissen dasselbe Resultat be-

1) Halpern, S. 189 (510, Vorles.).

2) „ S. 199 (128, § 195, Vorles., S. 128).

3) „ S. 199 (128).

4) „ S. 200 (§ 197, S. 130).

wältigten. Wir könnten dann von einer völligen Durchdringung des Spekulativen und Empirischen reden¹⁾.

In dem einzelnen Sein aber können sich das Spekulative und Empirische nie vollkommen durchdringen. Jeder einzelne Gegenstand hat eine Seite, nach der er indifferent gegen das Spekulative und Empirische ist, und eine andere, nach der er mehr auf das eine oder andere gerichtet ist; in jedem einzelnen Sein wird es also mehreres geben, was mehr spekulativ, und anderes, was mehr empirisch gewußt wird²⁾.

Sofern aber ein solches Wissen für sich gesetzt wird, bleibt es unvollständig, weil Speklatives und Empirisches wie Begriffs- und Urteilsbildung durcheinander bedingt sind.

Das Wissen kann sich also nur der Vollkommenheit nähern, wenn möglichst die Verbindung beider Erkenntnisformen angestrebt wird. Die reine Identität von beiden besteht aber nur im Wissen um die Totalität des Seins. Diese höchste Idee des Wissens, die Durchdringung des Spekulativen und Empirischen ist die Philosophie. Jeder ist „in allen seinen Operationen um so philosophischer, je mehr er fühlt, daß eins vom andern getrennt die Idee des Wissens nicht erreicht“³⁾.

Wir bleiben aber immer nur im Bilden der Philosophie begriffen, da uns eine völlige Durchdringung des Spekulativen und Empirischen wegen der Unerreichbarkeit der Totalität des Seins nicht möglich ist. Ebendeshalb ist es uns aber auch versagt, eine Vorstellung vom höchsten Wesen, vom Ursein, vom Absoluten zu gewinnen. In ein Gebiet des spekulativen oder des empirischen Wissens kann diese Vorstellung nicht fallen; wir müßten eben erst eine Durchdringung beider Formen haben, wenn wir das höchste Wesen finden wollten. Aber „so gewiß wir die Idee des Wissens nicht aufgeben können, ebenso gewiß müssen wir auch dieses Ursein, in dem der Gegensatz zwischen Begriff und Gegenstand aufgehoben ist, voraussetzen, aber ohne ein wirkliches Denken darüber vollziehen zu können“⁴⁾.

¹⁾ Halpern, S. 201, 204 (§ 209, S. 142 f. Vorles., § 210, S. 144 f.).

²⁾ Halpern, S. 201 f (§ 209, S. 142).

³⁾ „ S. 203 (142 f. Vorles.).

⁴⁾ „ S. 203, 204 (§ 210, S. 144 f. Vorlesungen).

Auf welche andere Weise als auf dem nicht zum Ziele führenden Wege des Denkens wir des höchsten Wesens teilhaftig werden können, zeigt die Dialektik, indem sie dem Wissen das Wollen gegenüberstellt und aus dem doppelten Verhältnis, in dem Denken und Sein im Wissen und Wollen zueinander stehen, mehrere einander parallel laufende Gegensätze gewinnt, für die sie dann nach einem gemeinsamen Einigungspunkte sucht.

c) Das Denken, wie es durch die organische und intellektuelle Funktion bedingt ist, das Wissen, ist ein Ausdruck des Seins. Es gibt aber auch ein Denken, das ein Sein zur Folge hat, so daß dieses Sein Ausdruck des Denkens wird; dies ist das Wollen¹⁾. Als Wollen bezeichnen wir das dem Handeln zugrunde liegende Denken, das Bilden von Zweckbegriffen, das vorbildliche Denken, dem eine von uns zu bewirkende Modifikation des Seins entsprechen soll. Als Bewußtseinsatsache ist dies auf das Handeln abzielende Denken ganz dasselbe wie das Denken zum Zwecke des Wissens. Aber hinsichtlich des Verhältnisses zum Sein zeigt sich ein wesentlicher Gegensatz zwischen beiden Arten des Denkens²⁾.

Das wissenwollende Denken bezieht sich auf ein vorausgesetztes Sein. Das Denken des Wollens bezieht sich auf ein nachfolgendes, erst durch uns werdendes Sein³⁾.

Im wissenwollenden Denken soll das Denken dem Sein entsprechen, im Denken des Wollens soll das Sein dem Denken entsprechen⁴⁾.

Im eigentlichen Wissen ist das Sein aktiv, das Denken sekundär, im Wollen ist das Denken das Aktive, das Sein das Sekundäre⁵⁾.

So gibt es zwei wesensverschiedene Arten zu wissen: 1. Das wissenwollende Denken, worin das Sein das Aktive, das Denken das Sekundäre ist, ist das physische Wissen. 2. Das Denken des Wollens, worin

¹⁾ Halpern, S. 206 (514).

²⁾ „ S. 206 f. (517 Vorles.).

³⁾ „ S. 207 (518).

⁴⁾ „ S. 208 (518).

⁵⁾ „ S. 208 (519).

das Denken das Aktive, das Sein das Sekundäre ist, ist das sittliche Wissen¹⁾.

Dieser Doppelheit des Wissens entspricht ein Gegensatz im Sein: 1. Das dem Denken vorausgehende Sein, dem die Gesamtheit unserer Begriffe und Urteile entspricht, ist die Natur. 2. Das denkende Sein in uns, das im Wollen seine Gesamtheit darstellt in der Wirkung auf das natürliche Sein, ist der Geist.

So gibt es also eine zweifache Reihe auf- und absteigenden Seins: Das Sein, das dem Denken vorangeht, stellt sich dar in den Naturformen; das Sein, das dem Denken im Wollen folgt, findet seinen Ausdruck in den Sittenformen. Faßt man beides, Physisches und Ethisches, als eine Reihe, so bildet der Mensch in dieser den Wendepunkt. Aufsteigend stellt sich diese Reihe dann dar als ein Entwickeln des Idealen aus dem Realen, des Ethischen aus dem Physischen, absteigend als ein Hervorgehen des Realen aus dem Idealen, des Physischen aus dem Ethischen. Der Mensch ist beides, Reales und Ideales, Natur und Geist. Er stellt den Punkt dar, in dem sich im Wissen und im Wollen durch das Hereintreten des Äußeren und durch das Hinausstreben des Inneren Ethisches und Physisches berühren²⁾.

Das Verhältnis, in dem Wissen und Wollen zueinander stehen, spiegelt sich wider in dem, was wir auf beiden Seiten als Überzeugung bezeichnen. Im Bereiche des wissenwollenden Denkens nannten wir Überzeugung die Gewißheit, daß der Prozeß in allen Denkenden derselbe sei³⁾. Im Denken des Wollens reden wir von Überzeugung, wenn wir im Denken eines Zweckbegriffes der allgemeinen Zustimmung sicher sind; subjektiv bezeichnen wir dies als Gewissen, objektiv als Gesetz, welches uns einen allgemein aufgestellten Zweckbegriff als den Ausdruck eines allgemeinen Willens gibt.

Man kann also Naturgesetz und Sittengesetz insofern als dasselbe erklären, als in der Anerkennung desselben die allgemeine Zustimmung als notwendig vorausgesetzt wird.

¹⁾ Halpern, S. 210 (521).

²⁾ „ S. 211f. (§ 212f., S. 148f.).

³⁾ Vgl. oben S. 6.

Andrerseits besteht aber zwischen beiden auch ein Unterschied, entsprechend dem zwischen Wissen und Wollen: Das Naturgesetz und das Denken des einzelnen im Bereiche der Naturgesetze ist abhängig vom Sein; das Sittengesetz dagegen ist nicht abhängig vom Sein, sondern hier ist der einzelne denkend Wollende abhängig von der Gesamtheit der denkend Wollenden oder „von dem Wesen des Geistes selbst als des tätigen, das Sein bestimmenden“¹⁾.

Von dem Gegensatz des Wissens und Wollens aus, in dem beschlossen liegen die die Welt beherrschenden Gegensätze: Natur und Geist, Physisches und Ethisches, Naturformen und Sittenformen, Naturgesetz und Sittengesetz, sucht die Dialektik nun zum letzten Ungeteilten, zum höchsten Identischen vorzudringen, in dem alle diese Gegensätze aufgehoben sind.

Allem Wissen und Wollen liegt ein Bezogensein des Denkens auf das Sein zugrunde²⁾. Da einerseits im Wissen ein Hereinnehmen des Objektiven, dem Subjekt Äußerlichen in die Vernunft, andererseits im Wollen ein Heraustreten der Vernunft in die äußere objektive Welt vor sich geht, muß es für beide einen gemeinsamen transzendenten Grund geben, der die Vereinbarkeit von Vernunft und Natur als die letzte Einheit beider garantiert³⁾.

Dieses gemeinsamen transzendenten Grundes können wir nur teilhaftig werden, wenn es möglich ist, die Differenz, die zwischen Wissen und Wollen, abbildlichem und vorbildlichem Denken besteht, aufzuheben und so diese beiden Reihen zu verbinden. Dies geschieht im Selbstbewußtsein.

Der Übergang vom abbildlichen Denken, das Bewußtsein von etwas ist, zu dem auch mit dem Bewußtsein von etwas ausgestatteten vorbildlichen Denken ist Bewußtsein von Null; objektiv betrachtet aber ist dieser Übergang zugleich das Bewußtsein der Identität des Subjekts, des Ichs im vorigen und folgenden⁴⁾.

In diesem Selbstbewußtsein ist also auch der Über-

1) Halpern, S. 213 (522, Vorles.).

2) „ S. 208 (518, Vorles.).

3) „ S. 210 (§ 214, S. 150).

4) „ S. 215 (524).

zeugungszustand für Wissen und Wollen identisch. Dies Ichbewußtsein, in dem das Ineinander des abbildlichen und vorbildlichen Denkens liegt, ist in seiner Indifferenz zwischen dem In-sich-zurückgehen, als dem Rezeptiven, und dem Aus-sich-herausgehen, als dem Spontanen, Gefühl¹⁾.

Im unmittelbaren Selbstbewußtsein, im Gefühl, das den Übergang, die Indifferenz zwischen Wissen und Wollen darstellt, ist die im Erkennen und Wollen immer bloß vorausgesetzte absolute Einheit des Idealen und Realen wirklich vollzogen, hier ist sie unmittelbares, ursprüngliches Bewußtsein²⁾. Im Gefühl erreichen wir die aufhebende Verknüpfung der Gegensätze: Sein und Denken, Real und Ideal, Natur und Geist, Ideen und Gesetz.

Diese Einheit der Gegensätze in unserm Gefühl repräsentiert das Höchste, das Absolute, das Göttliche³⁾. Das Selbstbewußtsein in seiner Unmittelbarkeit ist zugleich Gottesbewußtsein. „Als die höchste Einheit ist die Gottheit in dem unmittelbaren Selbstbewußtsein eo ipso gegenwärtig“⁴⁾.

Ein Bewußtsein Gottes ist weder unter der Form des Gedankens, noch des Wollens vollziehbar. Ein Wissen über Gott könnte nur im Begriff geschehen; vom Begriff des Höchsten aber bleibt der Gegensatz von Begriff und Gegenstand ausgeschlossen. Ein Wollen aber, das auf das Absolute gerichtet wäre, würde den Menschen zu keiner bestimmten Tat kommen lassen, es müßte in Quietismus endigen. *Wir haben das Göttliche weder im Wissen, noch im Wollen, sondern stets nur in der Identität beider, im Gefühl.* „Die Beziehung des Wollens auf das Denken und umgekehrt und die Einheit davon ist das Göttliche in uns“⁵⁾.

So mündet die Metaphysik Schleiermachers, für die es gilt, die die Welt beherrschenden Gegensätze in eine Einheit zusammenzufassen, in Mystik aus: das unmittelbare individuelle Selbstbewußtsein stellt die konzentrierteste Einheit aller Gegensätze dar; ihm ist die Gottheit auf die

¹⁾ Halpern, S. 216 (532 Vorles., § 215, S. 151 ff.).

²⁾ „ S. 217 (152).

³⁾ „ S. 218 f. (429 f.).

⁴⁾ A. Dorner: Schl.s Werke, Bd. 1, S. VII.

⁵⁾ Halpern, S. 221 (§ 216, S. 154 f., Vorles.).

Weise immanent, daß zugleich der gesamte Inhalt des Weltbewußtseins (Wissen) und des moralischen Ichbewußtseins in das Gottesbewußtsein aufgenommen ist, so daß Gott als die allumfassende Einheit in dem unmittelbaren Selbstbewußtsein gefühlt wird¹⁾. Das Gottesbewußtsein bildet den letzten einheitlichen Abschluß unseres Bewußtseins; denn Gott ist die Voraussetzung, „unter der allein eine Weltweisheit und sittliches Handeln möglich ist, weil er die Einheit der Gegensätze verbürgt, verbürgt, daß die Natur der Vernunft zugänglich ist und die Vernunft der Natur“²⁾. Gott ist als die absolute Einheit überall vorzusetzen, wenn man die objektive Welt erkennen oder auf sie handeln will.

3. Die doppelte Bedeutung der Dialektik für die Didaktik.

Die bisherigen Entwicklungen haben bereits einige allgemeine Gesichtspunkte aufgedeckt, nach denen die Dialektik Schleiermachers grundlegende Bedeutung für seine Didaktik besitzt.

a) Die Dialektik stellt sich dar als eine Denklehre, Dianoilogie, die den Prozeß der Vervollkommenung des Denkens zum Wissen zu ihrem Gegenstande hat³⁾. Sie betrachtet das Erkennen, das nach der Didaktik die Hauptfunktion des Geistes ist⁴⁾, in seiner philosophischen Natur, in seinen unterschiedlichen Formen, in seiner Genesis, nach seinem Herrschaftsbereiche und den Grenzen seiner Macht. So ist sie die philosophische Prinzipienlehre für die Didaktik, deren Gegenstand die Verwirklichung, die Ausbreitung dieses geistigen Prozesses unter der Menschheit ist. Das Verhältnis, in dem Dialektik und Didaktik zueinander stehen, läßt sich also zunächst ganz allgemein so bezeichnen: Die Dialektik analysiert in seiner erkenntnistheoretisch-philosophischen Bedeutung den Begriff des Wissens, der für die Didaktik der Gegenstand ihrer pädagogisch-technischen Maßnahmen und Anweisungen ist.

1) Dorner: Schl.s Werke, Bd. 1, S. VIII f.

2) „ S. XIV.

3) Dialektik (v. Jonas), § 51 b, S. 22.

4) Pädagogik, S. 505.

b) Über diese Beziehung der beiden Wissenschaften, die Gemeinschaftlichkeit ihres beiderseitigen Hauptinhaltes hinaus können wir ein noch allgemeineres Verhältnis zwischen ihnen feststellen.

Die Dialektik ist nicht nur Denklehre, sie ist zugleich die allgemeine grundlegende Wissenschaft, in der Schleiermacher den Schlüssel zum Organismus seines Wissenschaftssystems gegeben hat. Sie ist letzten Endes Wissenschaftslehre, die höchste allgemeine Wissenschaft, in der alle andern Disziplinen ihre Wurzel haben¹⁾. Von einem höheren Standpunkte erfaßt die Dialektik das Objekt all dieser Disziplinen und erklärt, wie dieses Objekt sich in die Einzelgebiete teilt und wie diese so untereinander zusammenhängen. Das vermag sie, „indem sie auf einem königlichen Weg des Erkennens die Vollendung antizipiert, die erst in der Totalität der Einzelwissenschaften zu erreichen ist“²⁾.

Aus den Gegensätzen, die das Sein, wie das Denken beherrschen: Natur und Geist einerseits, Spekulation und Empirie andererseits, konstruiert die Dialektik eine Vierheit von Disziplinen. Auf jedem der beiden Gebiete des Seins, auf der Seite der Natur wie auf der Seite des Geistes gibt es eine empirische und eine spekulative Wissenschaft. So unterscheidet Schleiermacher die empirische Naturwissenschaft, die Naturbeschreibung, von der Naturphilosophie oder „spekulativen Physik“, die die leitenden Prinzipien der empirischen Naturwissenschaft enthält. Ebenso gibt es eine spekulative Vernunftwissenschaft, die die Aktivität der Vernunft auf die Natur ihren Grundbegriffen nach schildert, die Ethik, und eine empirische Vernunftwissenschaft, die Geschichte³⁾.

Auf Seite der Vernunft- oder Geisteswissenschaften hat Schleiermachers Wissenschaftssystem noch eine Verbindung zwischen dem spekulativen und empirischen Gebiete, zwischen der Ethik und der Geschichte geschaffen in den sogen. kritischen und technischen Disziplinen. Diese haben die Aufgabe, die Grundsätze der spekulativen Vernunft-

¹⁾ Dialektik (Jonas), § 52, S. 22.

²⁾ Halpern, S. XXIV.

³⁾ „ S. 200 (§ 197, S. 130f.).

wissenschaft auf die empirischen Zustände anzuwenden, teils zum Zwecke der Kritik, teils um technische Anweisungen, eine Kunstlehre für die Durchführung dieser spekulativen Prinzipien unter empirischen Verhältnissen zu geben.

In der Ethik heißt es: „Es gibt außer der Sittenlehre und der Geschichtskunde ein kritisches und ein technisches Verfahren, wodurch das Beschauliche (Spekulative) und das Erfahrungsmäßige aufeinander bezogen werden“.

Kritische Disziplinen sind z. B. die sittliche Kritik der Geschichte, die Religionsphilosophie; technische Disziplinen stellen die praktische Theologie, die Politik oder Staatskunst, die Pädagogik oder Erziehungskunst dar¹⁾.

In der Ethik bezeichnet Schleiermacher, wie wir schon sahen²⁾, auch die Didaktik als eine aus dieser spekulativen Vernunftwissenschaft hervorgehende technische Disziplin.

So zeigt sich, daß die Didaktik fest eingegliedert ist in Schleiermachers Wissenschaftssystem. Durch ihre eigentliche Mutterwissenschaft, die Ethik, hängt sie zusammen mit der allgemeinsten Fundamentalwissenschaft aller Disziplinen, der Dialektik. Die Didaktik ist vergleichbar einem Zweige an einem der vier großen Äste, die an dem mächtigen Baume der Wissenschaftstotalität aus dem starken Stamme der Dialektik hervorwachsen. Dialektik, Ethik, Didaktik stellen drei innerlich miteinander verbundene Glieder in dem großen Organismus der Wissenschaftseinheit dar, denen nur der ungestörte Zusammenhang ihre Lebenskraft garantiert. Herausgerissen aus dieser organischen Verbindung, läßt sich keine der beiden abhängigen Disziplinen in ihren letzten Prinzipien verstehen.

Für die Didaktik bedarf man außer der Aufdeckung der Lebenselemente, die sie von der Dialektik empfängt, auch der Entschleierung der Beziehungen, die sie mit ihrer nächsten Mutterwissenschaft, der Ethik, verknüpfen.

Wir suchen darum jetzt, um die Eingliederung der Didaktik in Schleiermachers System der Wissenschaften vollständig darzustellen, die Voraussetzungen aufzudecken, die für die Bildungstheorie in der Ethik beschlossen liegen.

¹⁾ Ethik, § 109, S. 68 ff., A. Dorner: Schl.s Werke, Bd. 1, S. XIX f.

²⁾ s. oben, S. 3.

II.

Die in der ethischen Güterlehre enthaltenen Voraussetzungen der Didaktik.**1. Das Wesen des Sittlichen: die sittlichen Güter und Gemeinschaften.**

In Schleiermachers philosophischem System ist es die Aufgabe der beiden spekulativen Hauptwissenschaften, der Physik und Ethik, allgemeine Prinzipien für den Verlauf des Natur- und Geisteslebens zu gewinnen¹⁾.

Der Ethik kommt es zu, das Walten des Geistes in der Welt, das Wirken der menschlichen Vernunft in der Natur zu beschreiben. Dieses Wirken des Geistes ist für Schleiermacher gleichbedeutend mit dem Sittlichen. Das Wesen der Sittlichkeit wird bestimmt als das „Handeln der Vernunft auf die Natur“. Dieses Handeln bringt Einheit von Vernunft und Natur hervor, es führt zum Naturwerden der Vernunft, zum Vernunftwerden der Natur²⁾. So erhält der Begriff der Ethik, den man gewöhnlich als die Lehre vom sittlichen menschlichen Handeln definiert, bei Schleiermacher eine ungewöhnliche Weite.

Besteht die Sittlichkeit in der Einigung der Vernunft mit der Natur, so ist „bei der Zerspaltung der menschlichen Natur in die Mehrheit von Einzelwesen das Sein der Vernunft in der menschlichen Natur nur vollständig durch die sittliche Gemeinschaft der Einzelwesen“³⁾. Nur insofern die Individuation überwunden und die Gemeinschaft gesetzt wird, kommt die Einheit der Vernunft in ihrem Handeln auf die Natur und damit die Vollständigkeit des sittlichen Seins zustande. Der Boden also, auf dem das Sittliche zur Entfaltung gelangt, ist das sittliche Gemeinschaftsleben.

So faßt Schleiermacher das Sittliche auf als ein sich in der gesamten Menschheit Entwickelndes, als einen universalen Prozeß und tritt damit in Gegensatz zu der vorherr-

1) Ethik, §§ 59, 60 62, 63.

2) „ § 60, S. 34; § 75, S. 45; § 80, S. 47.

3) „ § 157, S. 116f.

schend individualistisch gehaltenen Ethik seiner Zeit (Kant, Fichte). Wohl beschreibt auch Schleiermacher das Wirken der sittlichen Vernunft in den einzelnen, wie sie diesen als sittliche Kraft in verschiedener Weise innewohnt (Tugendlehre)¹⁾ und wie diese Kraft zu verschiedenen Arten der sittlichen Betätigung führt (Pflichtenlehre)²⁾, aber das Hauptziel war ihm doch, den Fortschritt des Sittlichen in der Gesamtheit, die Totalität und Objektivität des Sittlichen aufzuzeigen und begrifflich zu umschreiben. Alles individuelle sittliche Handeln fällt für ihn in eine unabsehbare Arbeit von kosmischem Charakter, die immer nur wird und niemals zu Ende kommt, rastlos, aber auch aussichtslos einem Zustande zustrebt, den die Ethik als den „ewigen Frieden“ bezeichnet³⁾.

Das Einswerden der Vernunft mit der Natur ist eine reiche Mannigfaltigkeit. Jedes Einssein bestimmter Seiten von Vernunft und Natur nennt Schleiermacher ein Gut⁴⁾. Der organische Zusammenhang aller Güter, das ganze sittliche Sein, der Inbegriff des Ethischen heißt das höchste Gut⁵⁾. In diesem Sinne ist Schleiermachers Ethik eine Güterlehre.

Indem die Ethik des näheren betrachtet, auf welche Weise sich das Handeln der Vernunft auf die Natur gestaltet, gewinnt sie durch die wechselseitige Verschmelzung zweier Gegensatzpaare eine Vierheit von sittlichen Gütern.

I. Gemäß der psychologischen Erklärung der Natur des Menschen als einer Synthese aus der allgemeinen Menschenatur und einer bestimmten individuellen Eigenart⁶⁾ stellt sich das Handeln der Vernunft dar als 1. ein in allen Menschen gleiches oder identisches und 2. ein in allen verschiedenes oder individuelles⁷⁾.

II. Nach der hervorgebrachten Wirkung ist das Handeln der menschlichen Vernunft 1. der Erzeuger materieller

1) Ethik, § 111, S. 74 f., § 298—317, S. 349—418.

2) „ § 112, S. 75 f., § 318—356, S. 419—479.

3) O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Bd. 2, S. 540.

4) Ethik, § 110, S. 71 f.

5) „ § 113, S. 76, § 141, S. 101.

6) Pädagogik, S. 6, 497 f., 421 f.; Dial. (Halpern) S. 104 (393).

7) Ethik, § 131, S. 94 f.; § 157, S. 116 f.

Werte oder Kulturgüter, die Schleiermacher als Organe bezeichnet, so daß er von einem organisierenden Handeln der Vernunft spricht¹⁾. 2. Sodann ist die Vernunft auch die Schöpferin geistiger Werte oder Symbole, weshalb von einem symbolisierenden Handeln der Vernunft geredet wird²⁾.

Aus diesen zwei Gegensatzpaaren des identischen und individuellen, des organisierenden und symbolisierenden Handelns (oder des Darstellens und Erkennens) konstruiert Schleiermacher, indem er diese sich gegenseitig durchdringen und verbinden läßt³⁾, eine Vierheit von Erzeugnissen des Handelns der menschlichen Vernunft.

1. Das identische Organisieren schafft, indem „in mehreren dieselbe ursprüngliche Organisation und für mehrere dasselbe System der Naturgestaltung gegeben ist“, mancherlei materielle Werte, die für alle von Bedeutung sind und deshalb im Verkehr ausgetauscht werden⁴⁾.

2. Das individuelle Organisieren dagegen erzeugt, „sofern jeder eine andere bildende Natur in sich hat und eine andere zu bildende vor sich“, Kulturgüter von persönlichem Wert, die das persönliche Eigentum begründen⁵⁾.

3. Das identische Symbolisieren schafft, insofern für alle die erkennende Vernunft sowohl als die zu erkennende Welt dieselbe ist, gemeinsame, identische geistige Werte im Denken und in der Sprache⁶⁾.

4. Das individuelle Symbolisieren, dadurch entstehend, daß trotz der Einerleiheit der Vernunft in allen jeder eine andere, ihm eigentümliche Tätigkeitsseite entwickelt, erzeugt persönliche, individuelle geistige Werte, die Ausdruck des Gefühls sind und uns in der Kunst und Religion entgegenreten⁷⁾.

So gewinnt Schleiermacher vier Arten sittlicher Werte: die Gebiete des Verkehrs, des Eigentums, des Denkens und der Sprache, der Kunst und Religion.

Diese ethischen Güter können aber nur werden und

1) Ethik, § 124f. S. 88ff.

2) „ § 126f., S. 90f.

3) „ § 133, S. 96.

4) „ § 161f., S. 121ff.

5) „ § 163f., S. 123ff.

6) „ § 168—171, S. 129—135.

7) „ § 172—176, S. 135—142.

wachsen auf dem Boden von Gemeinschaften, die dieselben pflegen und vervollkommen und an das heranwachsende Geschlecht zur Höherbildung weitergeben. So bestehen für die Entfaltung dieser vier Wertgebiete vier sittliche Gemeinschaften: 1. auf dem Gebiete des Verkehrs die Rechtsgemeinschaft des Staates¹⁾, 2. auf dem des persönlichen Eigentums die Gemeinschaft der freien Geselligkeit²⁾, 3. auf dem des Denkens und der Sprache die Gemeinschaft des Wissens³⁾ und 4. auf dem Gebiete des Gefühls, der Kunst und Religion, die Gemeinschaft der Kirche⁴⁾.

Diese verschiedenen Arten sittlicher Güter und Gemeinschaften sind innerhalb der Schleiermacherschen Ethik gleichberechtigt und gleich notwendig. Keiner dieser Werte darf in dem Organismus der sittlichen Güter, der das höchste Gut ausmacht, fehlen. Wenn andere Ethiker bald den Staat, bald die Wissenschaft, bald die Religion, bald die Kunst für den letzten Zweck erklärt haben, so setzt Schleiermacher die von ihm konstruierten sittlichen Wertgebiete ins Gleichgewicht.

Es handelt sich indes bei dieser Konstruktion der vier sittlichen Güter, wie dies so oft bei unserm Philosophen der Fall ist, nur um eine Relativität von Unterschieden. Jedes dieser Gebiete repräsentiert nur einen Faktor im Übergewicht, ohne die andern auszuschließen. Insofern jedes Gebiet eine bestimmte Funktion im Übergewicht hat, ist es einseitig, und so können erst alle zusammen das Ganze des sittlichen Lebens umspannen. Aber jedes Gebiet enthält doch wieder alle Funktionen nur unter dem Übergewicht einer, und so kann jedes auf seine Weise doch auch zugleich die Totalität aller Güter abspiegeln⁵⁾.

Mit dieser Ethik umfaßt Schleiermacher ein so weites, universales Gebiet, wie kaum ein anderes ethisches System. Hier stehen theoretische und praktische Vernunft, symbolisierende und organisierende Tätigkeit gleichberechtigt neben-

1) Ethik, § 177., S. 142—145.

2) „ § 181 f., S. 149—152.

3) „ § 179 f., S. 146—149.

4) „ § 183 f., S. 152—156.

5) A. Dörner: Schl.s Werke, Bd. 1, S. XV f. Ethik, § 123, § 234 f.

einander: das theoretische Erkennen und die religiöse Betätigung sind ebenso sittliche Aufgabe, wie die äußere Kulturarbeit zum Zwecke der Beherrschung der Natur. Es ist unschwer zu erkennen, daß diese weite Ausdehnung, die Schleiermacher dem Begriff der Ethik gibt, als Konsequenz aus seiner erkenntnistheoretisch-metaphysischen Grundposition anzusehen ist. Es ist die Idee des absoluten, mit dem Sein identischen Wissens, die der Ethik als letztes und fernstes Ziel die absolute Identität von Natur und Vernunft zeigt und so zu dieser weiten Fassung des Sittlichkeitsbegriffes führt¹⁾.

Als spekulative Wissenschaft entwirft Schleiermachers Ethik ein Idealbild des sittlichen Lebens, das erhaben ist über alle Unvollkommenheit der Empirie: nicht das Kantische abstrakte Ideal des guten Willens, sondern das konkrete, lebensvolle Ideal der vier sittlichen Güter.

Jedes Ideal aber tritt auf mit dem Anspruch auf seine Verwirklichung, es will in der empirischen Welt zur Gestaltung gelangen. Dazu bedarf es nach Schleiermachers Anschauung wieder technischer Disziplinen, die den Weg vom Ideal zur Wirklichkeit, von der Theorie zur Praxis, vom Gesetz zum Leben zeigen und beschreiben.

Eine solche technische Disziplin, die die Verwirklichung sämtlicher Ideale der ethischen Güterlehre unter der heranwachsenden Generation zum Gegenstande hat, ist die Pädagogik. „Die Theorie der Erziehung ist das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommenung ausgehen muß“²⁾. Aufgabe und Ziel aller Erziehung ist es, der Jugend die sittlichen Güter zu überliefern und sie in das ethische Gemeinschaftsleben einzuführen³⁾.

Stellt so die Pädagogik die technische Anweisung zur Realisierung aller ethischen Güter dar, so vernahmen wir bereits, daß Schleiermacher für eines der sittlichen Wertgebiete, dasjenige des Wissens, die Forderung nach einer eigenen technischen Disziplin erhebt⁴⁾, die sich

¹⁾ Vgl. Wickert: Die Pädagogik Schl.s in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik, S. 7f.

²⁾ Pädagogik, S. 34.

³⁾ „ S. 504ff.

⁴⁾ s. oben, S. 3.

als Sonderteil in die Pädagogik eingeschlossen zeigt: die Didaktik. Das Verhältnis von Ethik und Pädagogik im allgemeinen soll sich also widerspiegeln in der Beziehung, in der die ethische Theorie der Gemeinschaft des Wissens und die Didaktik zueinander stehen. Wie die Ethik die Prinzipienlehre für die Pädagogik darstellt, so soll die Lehre von der Wissensgemeinschaft das Fundament abgeben können für die Bildungstheorie, welche letztere dann als die technische Anweisung für die Realisierung jener ethischen Grundanschauungen zu gelten hat.

Worin diese nur mehr gelegentliche Bemerkung Schleiermachers, daß die Didaktik aus der ethischen Theorie der Wissensgemeinschaft herzuleiten sei, ihre Berechtigung hat, werden wir zu beurteilen vermögen, wenn wir den Darlegungen der Ethik über jenes sittliche Wertgebiet nachgehen und ihre Bedeutsamkeit und Fruchtbarkeit für die Bildungslehre prüfen.

2. Die sittliche Gemeinschaft des Wissens.

a) Das Wissen unter der Form des Urteils beruht nach der Erklärung der Dialektik auf der Einerleiheit der Beziehung zwischen der in allen gleichen organischen Funktion und dem außer uns gesetzten Sein¹⁾, so daß die gleichen Gegenstände der Außenwelt von den verschiedenen mit gesunden Sinnen begabten Menschen in gleicher Weise wahrgenommen werden können²⁾. Das Wissen unter der Form des Begriffs beruht „auf der Einerleiheit der Vernunft in allen“, die die lebendige Kraft zur Produktion aller wahren Begriffe ist³⁾.

Aus diesen Voraussetzungen deduziert die Ethik den Begriff einer sittlichen Gemeinschaft des Wissens.

Insofern in allen Menschen die Vernunft, die „Bezeichnende“ (d. h. die Erkennende), und ebenso die Natur, die „Bezeichnete“ (d. h. die Erkannte), dieselbe ist, ist das „Bezeichnen der Natur“ (d. h. das Erkennen) trotz der Zerspaltung der Menschheit in Einzelwesen in allen dasselbe⁴⁾.

1) Dialektik (v. Jonas), § 190, S. 123.

2) „ § 192, S. 125, Vorles.

3) „ § 176, S. 104 f.

4) Ethik, § 168, S. 129.

Darum definiert Schleiermacher das Erkennen als die Tätigkeit, „deren sich jeder bewußt ist als einer nicht in ihm besonderen, sondern in allen gleichen, so nämlich, daß jeder auf dieselbe Weise bezeichnend handeln (d. h. erkennen) kann und jeder so Handelnde auch dieselbe Bezeichnung hervorbringt“¹⁾.

Diese allen gemeinsame erkennende Tätigkeit bezeichnet die Ethik, wie schon erwähnt, als das identische Symbolisieren oder als das „Symbolisieren im Charakter der Identität“.

Soll das Erkennen aber ein Sittliches werden: Einigung der Vernunft mit der Natur, so darf es nicht in dem persönlichen Bewußtsein verschlossen bleiben²⁾. Es ist sittliche Pflicht, daß das Wissen heraustrete. Die erkennende Tätigkeit „ist in den einzelnen nur als eine sittliche wirklich, inwiefern sie zugleich eine mitteilbare ist“³⁾. „Jedes Denken ist ein vollständiger sittlicher Akt nur in der Identität mit seiner Mitteilung“⁴⁾. Und nur insofern die erkennende Tätigkeit allen andern mitgeteilt werden kann, ist sie eine gemeinschaftliche, identische⁵⁾.

Diese intellektuelle Wechselwirkung zwischen dem Bewußtsein der einzelnen stiftet und begründet nun einen ethischen Organismus: die Gemeinschaft des Wissens⁶⁾.

a) Auf welche Weise aber vollzieht sich diese Übertragung und Mitteilung des Wissens?

Die Möglichkeit, das Wissen aus einem Bewußtsein in ein anderes zu übertragen, ist bedingt dadurch, „daß der Akt des Erkennens als ein ursprünglich Inneres ein Äußeres werde, das für den Hervorbringenden als Ausdruck erscheint, jedem andern aber dasteht als Zeichen, woran er das Innere oder den ursprünglichen Akt erkenne“⁷⁾.

So finden die Erkennensakte, die in ihrer Totalität als Darstellung der Idee ein System bilden, ihren Ausdruck durch ein System von Zeichen oder Bewegungen im äußeren

¹⁾ Ethik, § 170, S. 132.

²⁾ „ § 179, S. 147.

³⁾ „ § 169, S. 131.

⁴⁾ „ § 170, S. 133.

⁵⁾ „ § 169, S. 130.

⁶⁾ „ § 278, S. 290f.

⁷⁾ „ § 249, S. 236.

Organismus. Dieses System von organischen Bewegungen, die zugleich Ausdruck und Zeichen sind der Akte des Bewußtseins als erkennenden Vermögens, ist die Sprache¹⁾.

Das Sprechen ist das dem Denken eignende Äußerlichwerden. Im Sprechen vollendet sich allererst das Denken; kein Gedanke ist fertig, ehe er Wort geworden ist²⁾. Reden ist nur die äußere Seite des Denkens.

Auf der Seite des Hörenden ist das Verstehen die Umkehrung eines Aktes des Redens, „indem in das Bewußtsein kommen muß, welches Denken der Rede zum Grunde gelegen“³⁾.

Das Sprechen hat die Tendenz, das Wissen als ein allen gemeinsames hervorzubringen. Es ist die „Vermittlung für die Gemeinschaftlichkeit des Denkens“⁴⁾. Durch die Sprache stellt sich die Einheit der Gattung wieder her, die durch die Individuation getrennt worden war; durch die Sprache allein besteht die Einheit der Vernunfttätigkeit, deren objektive Seite die Gemeinschaft des Wissens bildet⁵⁾.

Wird dies Grundverhältnis, die Identität von Denken und Sprechen, verletzt, so leidet beides Schaden, Wissen und Sprache. 1. Wissen, das noch nicht zur Klarheit und Bewußtheit des innern Sprechens gekommen ist, ist entweder verwirrt oder nur Gefühl. 2. Sprechen ohne vorangegangenes Wissen ist mechanisch; die Folge ist im Verkehr das Formelwesen, in der Wissenschaft die leere Terminologie. — Die genaue Korrespondenz zwischen Denken und Sprechen drückt auch die Sprache selbst aus. Denken und Reden, Satz und Gedanke sind überall dasselbe⁶⁾.

Diese Übertragung der Gedanken aus einem persönlichen Bewußtsein in ein anderes mit Hilfe der Sprache zu dem Zwecke der Vergemeinschaftung des Wissens bezeichnet die Ethik als das Verhältnis des Lehrens und Lernens; es ist dies ein geistiger Verkehr, durch den die

1) Ethik, § 249, S. 236.

2) „ § 270, S. 132f.; § 179, S. 147; § 249(d), S. 238.

3) 4) Hermeneutik, (Schl.s Werke v. Braun und Bauer) Bd. 4, S. 137f.

5) Ethik, § 170, S. 133; § 179, S. 146.

6) „ § 170f., S. 133ff.

Denktätigkeit eines jeden, wie das Resultat derselben in jedem Moment auf den andern übergehen kann¹⁾.

Die Wissensgemeinschaft entsteht und besteht also nur durch dieses Verhältnis des Lehrens und Lernens.

Für Schleiermacher sind also Erkennen und Sprache, Denken und Reden ein innerlich Zusammengehöriges, ein organisch miteinander Verbundenes. Die ausführlichen Darlegungen, die die Ethik dem für die Didaktik höchst bedeutsamen Problem der Sprache widmet, behandeln dies deshalb stets im Zusammenhange mit der Idee des Erkennens und Wissens.

In immer neuen Wendungen sucht die Ethik die innere, wesenhafte Zusammengehörigkeit von Denken und Sprechen darzutun. Die Sprache ermöglicht überhaupt erst das Wissen. „Ohne Sprache gäbe es gar kein Wissen“. Erst in dem Eingehen des Gedankens in die Sprache vollendet sich das Erkennen; andererseits ist die Sprache das Hilfsmittel, das Wissen in andern zu erregen, Mittel für Erweckung und Mitteilung des Wissens²⁾.

Die Ethik stellt diese Beziehung auch dar als Korrelativität des Denkens und des Verhältnisses des Lehrens und Lernens: „Das Denken und das Verhältnis des Lehrens und Lernens sind wesentlich Korrelata. Wie es kein Lehren und Lernen gibt ohne Denken, so entsteht auch kein Denken anders als in diesem Verhältnis. Daher kann auch jedes nur in dem Maße ausgeübt werden, als das andere anerkannt wird“³⁾.

Da ein Wissen erst ermöglicht wird durch die allen gemeinsame Sprache, spricht Schleiermacher auch von einer Korrelativität zwischen dem Verhältnis des Lehrens und Lernens und dem Gemeinbesitz der Sprache. Einerseits ist alles Lehren und Lernen abhängig von dem Gemeinbesitz der Sprache, und umgekehrt ist der Gemeinbesitz der Sprache bedingt durch Lehren und Lernen; „denn nur in dieser sich immer erneuernden Überlieferung besteht die Sprache“⁴⁾.

Dieser Anschauung von der notwendigen Zusammen-

1) Ethik, § 179, S. 146 ff.

2) „ § 249, S. 238.

3) „ § 179, S. 148.

4) „ § 179, S. 146 f.

gehörigkeit des Denkens und Sprechens liegt zugrunde die Überzeugung, daß das Denken und die Äußerung desselben in der Sprache stets übereinstimmend sind. Das Verhältnis der einzelnen zueinander in der Gemeinschaft des Wissens ist das Verhältnis des Glaubens. Glauben bedeutet hier die „alles Handeln auf diesem Gebiete zugrunde liegende Überzeugung, daß das Wort eines jeden und sein Gedanke dasselbe sei und daß der Gedanke, den jeder mit einem empfangenen Worte verbindet, derselbe sei, aus dem es in jedem andern hervorgegangen ist“¹⁾. Es ist dies ein Glaube, dessen sich keiner erwehrt. Und da die Gedanken niemals unmittelbar übertragen werden können, sondern nur mittelst der Äußerung, so findet ein Übertragen überhaupt nur statt, sofern Äußerung und Gedanke ein und dasselbe sind. Also nur vermöge der Identität von Denken und Sprache besteht die Einheit der Vernunfttätigkeit und die Aufhebung der persönlichen Schranken mittels der Gemeinschaft²⁾.

Diese Annahme einer beständigen Übereinstimmung zwischen Denken und Sprache, wie sie in der Lehre von der Übertragung des Denkens durch die Sprache zum Ausdruck kommt, ist eine optimistische Anschauung, die Schleiermacher mit seiner Zeit, besonders mit der Philosophie eines Hamann und eines Herder, aber auch mit der Romantik und den Klassikern teilt und durch die er weiterhin zu bedeutsamen Folgerungen für die Didaktik geführt wird, in denen er sich mehrfach namentlich mit W. v. Humboldt und A. F. Bernhardt³⁾ berührt).

Die ganze Lehre aber von der Zusammengehörigkeit des Denkens und Sprechens ist für Schleiermacher schon gegeben mit seinem philosophischen Begriffe des Wissens, in dem das Zusammensein von intellektueller und organischer Funktion auch in der Form des Nebeneinanders von Denken und Sprechen auftritt⁴⁾.

β) Dient das Lehren und Lernen, vermittelt durch die Sprache, dem Weitergeben, dem Erhalten und Fortpflanzen des Wissens, so fragt es sich: Wie kommt eine wirkliche

1) 2) Ethik, § 179, S. 146.

3) Vgl. E. Spranger: Wilhelm v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens, S. 51f.

4) Vgl. oben S. 9f.

Vervollkommnung, eine schöpferische Neu- und Höherbildung des Wissens zustande?

Darauf antwortet die Ethik: Das Wissen entwickelt und vervollkommt sich durch das Zusammenwirken von Entdeckung (Erfindung)¹⁾ und Mitteilung, von virtuoser Hervorragung und intellektuellem Gemeinbesitz.

Jede Person ist eine abgeschlossene Einheit des Bewußtseins. Wenn also die Vernunft in ihr ein Erkennen produziert, eine Entdeckung oder Erfindung macht, so ist dies als Bewußtsein nur für diese Person gegeben. Die produzierte Erkenntnis ist aber gültig für alle, und das Gegenwärtigsein in einem Bewußtsein entspricht nicht ihrem Charakter. Zu dem Produzieren des Erkennens muß darum hinzukommen „ein Heraustreten des Produkts aus dem Bezirk der Persönlichkeit in den Gemeinbesitz aller“²⁾. Der ethische Prozeß der Entwicklung des Wissens vollzieht sich also nur durch das Zusammenwirken von Erfindung und Mitteilung, „in der Identität von Virtuosität und Gemeinbesitz“³⁾.

Die Vollendung auf dem Gebiete des Erkennens wäre erreicht, wenn alles Wissen in jedem einzelnen wäre. Das ist jedoch durchaus nicht der Fall. Das metaphysische Bewußtsein, die Fähigkeit, die Ideen zu erkennen, ist in den meisten Menschen gar nicht entwickelt; und ebenso ist nirgends die ganze Erfahrung auf einem Punkte beisammen. Es gibt immer nur eine einseitige Virtuosität und einen beschränkten Gemeinbesitz. Jede Person bedeutet nur eine fragmentarische Darstellung des Prozesses, und die Vorbedingung namentlich für möglichste Steigerung der Virtuosität ist die Teilung der Arbeit.

Wenn die Ethik für die Fortbildung des Wissens von jedem einzelnen eine gewisse Virtuosität fordert, so hat das seinen Grund darin, daß ein bloßes Teilnehmen an dem, was schon Gemeingut ist, und bloßes Weitergeben des von andern her Überkommenen nicht sittlich ist, „weil der einzelne dann bloßer Durchgangspunkt für das Wissen, also

¹⁾ Entdeckung ist Aufstellung einer einzelnen, Erfindung aber einer allgemeinen Position. (Eth., § 241.)

²⁾ Ethik, § 247, S. 233 f.

³⁾ „ § 248, S. 235.

für das Produzieren gleich Null oder doch nur Organ eines andern wäre“¹⁾).

In dem für den Fortschritt des Wissens geforderten Zusammenwirken von Entdeckung und Mitteilung findet in den großen Epochen des Lebens ein verschiedenes Verhältnis der beiden Momente zueinander statt. In der Kindheit dominieren unvollendete Akte, indem es bei dem Übergewicht an Entdeckungen, neuen Erkenntnissen noch an der hinreichenden Mitteilungsfähigkeit fehlt. Im Alter herrscht gegenüber der Produktivität des Erkennens die Mitteilung vor, die dann nur Nachwirkung einer früheren Zeit ist, die reicher an Entdeckung war. Das reine Gleichgewicht zwischen beiden Momenten besteht „auf dem Gipfel des Lebens“, oder, wie Schleiermacher diese Idealsynthese mit Bezug auf die ungleich ausgestatteten Perioden der Jugend und des Alters charakterisiert: „Maximum von Entdeckung ist Reife der Jugend, Maximum von Mitteilung ist Jugend des Alters“²⁾).

b) Wir haben bisher die idealen Funktionen der Wissensgemeinschaft betrachtet. Nunmehr fragen wir nach der realen Gestaltung, in der sich diese Gemeinschaft konstituiert.

Die Organisation des Gebietes des Erkennens weist Schleiermacher der nationalen Einheit der Sprachgemeinschaft zu, die in der Regel mit der Einheit des Staates zusammenfällt. Die Ethik handelt daher von der nationalen Gemeinschaft des Wissens³⁾).

Die „Nationalität des Wissens“ offenbart sich für Schleiermacher einmal in dem eigentümlichen Stand eines Volkes in der Natur, was eine spezifische Naturanschauung zur Folge hat, zum andern in den eigenartigen geselligen Verhältnissen, wodurch das ethische Wissen seinen besonderen Charakter empfängt. Am deutlichsten aber bekundet sich die nationale Eigentümlichkeit alles Wissens in der Differenz der Sprachen, die nach Ton und Bedeutung so unterschieden sind, daß dies durch alle materiellen und formellen Elemente durchgeht und auf diese Weise in jeder

¹⁾ Ethik, § 248, S. 235 f.

²⁾ „ § 251, S. 240.

³⁾ „ § 278, S. 290 ff.

Sprache ein eigentümliches System von Begriffen und Kombinationsweisen niedergelegt ist¹⁾).

a) Wie organisiert sich nun innerhalb der nationalen Einheit die Gemeinschaft des Wissens?

Wie das politische Gefüge des Staates durch die Scheidung in Obrigkeit und Untertanen geordnet wird, so wird in ähnlicher Weise die nationale Gemeinschaft des Wissens lebendig wirksam durch das Erwachen eines Gegensatzes, durch den erst die Funktion selbst ins Bewußtsein tritt, des Gegensatzes zwischen Gelehrten und Publikum.

Dieser Gegensatz ist kein persönlicher, sondern ein funktioneller, so, daß entweder die intellektuelle (symbolisierende) Funktion noch die Verbindung mit der organischen Funktion wahrt oder aus ihrer Mischung mit der bildenden Tätigkeit herausgetreten ist. Das Publikum treibt das Erkennen nur in der Abhängigkeit von der organisierenden oder bildenden Tätigkeit, in Beziehung auf das praktische Leben. Die Gelehrten produzieren auch bei aller Beschäftigung mit dem einzelnen stets in bezug auf die Idee des Wissens, im Hinblick auf die Einheit und Totalität alles Wissens; die Funktion des Gelehrten besteht darin, daß seine einzelnen Aktionen als leitende Idee „das Setzen des Ganzen begleitet“, d. h. daß „das Allgemeine als Prinzip der einzelnen Wissenschaften behandelt wird“²⁾).

Dem Publikum gegenüber haben die Gelehrten infolge ihrer intellektuellen Überlegenheit eine erziehlische Pflicht. Ihre Tätigkeit richtet sich 1. auf die Produktion des Publikums, die sie teils leitet, d. h. „nach den Seiten des wissenschaftlichen Bedürfnisses oder der wissenschaftlichen Kraft“ hinwendet, teils scheidet, indem sie sich dasjenige assimiliert, was in die lebendige Nationaltradition einzugehen würdig ist, oder das auswirft, was veralteten Begriffsbildungen angehört oder roh, willkürlich oder fremd ist³⁾).

Die Tätigkeit der Gelehrten bezieht sich 2. „auf die Erhaltung der Totalität des Nationalprozesses, d. h. darauf, daß der Gegensatz zwischen Gelehrten und Publikum permanent sei“⁴⁾. Die Jugend ist noch die Indifferenz von Publi-

¹⁾ Ethik, § 278, S. 291.

²⁾ „ § 279, S. 292f.

³⁾ ⁴⁾ Ethik, § 280, S. 296.

kum und Gelehrten, beides soll aus ihr erst hervorgehen. Dieser fortwährende elementare Einfluß der Gelehrten auf die Jugend zu dem Zwecke der beständigen Neuerzeugung jenes Gegensatzes ist im eigentlichen Sinne ihre pädagogische Wirksamkeit, und dies bildet die Schule¹⁾. Die Gemeinschaft des Wissens konstituiert sich also in dem Organismus der Schule, in der realen Veranstaltung des Bildungswesens.

β) Der Organismus des Bildungswesens, in dem die Wissensgemeinschaft Gestaltung findet, erhält in der Ethik eine Gliederung in drei Hauptstufen:

1. Die Bildung der gesamten Jugend vor dem Scheidepunkte und die Ausbildung der der wissenschaftlichen Laufbahn Zustrebenden nach dem Scheidepunkte, bei dem der Teil, der nunmehr das Publikum bildet, in die Gewerbsphäre zurücktritt, geschieht in dem System der Schulen²⁾.

2. „Die Fortbildung derer, die einen Trieb zur Gelehrtenfunktion zeigen“, erfolgt in der Universität „durch Vorhaltung der Idee des Wissens“³⁾.

3. Die Gelehrten organisieren sich untereinander zu einer engeren Gemeinschaft innerhalb der Wissensgemeinschaft, zur Akademie, die die Versammlung der Meister des Wissens darstellt und das nationale Erkennen in der Totalität seiner Modifikationen zu einem organischen Ganzen vereinigt⁴⁾.

So entstehen auf dem Boden der nationalen Gemeinschaft des Wissens die drei großen Veranstaltungen im Dienste der Ausbreitung und Entwicklung des Wissens: Schule, Universität und Akademie. Diese Formen und Stätten der Pflege wissenschaftlichen Lebens sind die ur-eigenen Veranstaltungen des wissenschaftlichen Vereins. Das innere belebende Prinzip dieser Anstalten ist das Genie, d. h. das „mit belebender Kraft sich offenbarende individuelle Wissen“. Diejenigen, die das Wissen eines andern beleben können, verbinden sich mit ihm. Innere Homogenität ist die treibende Kraft, die Meister und Schüler zu-

1) Ethik, § 280, S. 297.

2) „ § 281, S. 301, Anm. 1 (z).

3) „ § 281, S. 299.

4) „ § 280, S. 295, 297f.

sammenführt. Nicht der äußere Zwang einer fremden Macht, sondern der aus innerer Freiheit entsprungene Drang der nach Wissen Strebenden, sich zu vereinigen, schafft jene dem wissenschaftlichen Leben dienenden Veranstaltungen¹⁾.

In den „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“, die Schleiermacher als Ergänzung der ethischen Theorie der Wissensgemeinschaft angesehen wissen will und die darum zum Beweise mit herangezogen werden dürfen, wird dargelegt, wie jene Anstalten: Schule, Universität und Akademie notwendig aus der Idee des Wissens selbst hervorgehen.

In der Vorrede zu den „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten“ heißt es: „Die Sache (die hier nur in der Form gelegentlicher Gedanken, nicht in streng wissenschaftlichem Gewande vorgetragen wird) verträgt allerdings eine strenge und gründliche Behandlung; das wissenschaftliche Feld, wohin sie gehört, mag auch dem Verfasser nicht ganz fremd sein, und er hofft, daß die hier vorgetragenen Gedanken selbst größtenteils auch dort eine Stelle würden finden müssen“²⁾. — Das wissenschaftliche Gebiet, dem Schleiermacher als einem ihm „nicht ganz fremden“ die 1808 erschienenen „Gelegentlichen Gedanken“ zuweist, ist die Ethik, zu der er 1803 mit den „Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre“ den ersten großen Beitrag geliefert hatte, dem dann seit 1804 die Vorlesungen über philosophische Sittenlehre folgten. Daß Schleiermacher diese Entwicklungen über die Aufgabe der Universitäten als Ergänzung zu seiner ethischen Lehre von der Gemeinschaft des Wissens aufgefaßt haben will, deutet auch die Überschrift an, die er dem ersten Abschnitte gegeben hat: „Vom Verhältnis des wissenschaftlichen Vereins zum Staate“³⁾.

Die Wissenschaft kann nicht Sache des einzelnen sein, nicht von einem allein zur Vollendung geführt werden. Jeder kann allein immer nur einen Teil besitzen.

Aber alle diese wissenschaftlichen Bemühungen einzeln ziehen infolge der notwendigen inneren Einheit aller Wissenschaft einander an. Es ist nur ein leerer Schein,

¹⁾ Ethik, § 282 (d.), S. 302f.

²⁾ Gelegentl. Gedanken über Univ. (Schl.s sämtl. Werke, III. Abtlg., Bd. 1) S. 537.

³⁾ Ebendas., S. 539.

wenn es so aussieht, als ob irgendein wissenschaftlicher Mensch abgeschlossen für sich in einsamen Arbeiten und Untersuchungen lebe. Das erste Gesetz jedes auf Erkenntnis gerichteten Bestrebens ist vielmehr die Mitteilung; in der Unmöglichkeit, wissenschaftlich irgend etwas auch nur für sich allein ohne Sprache hervorzubringen, hat die Natur selbst dies Gesetz ganz deutlich ausgesprochen. Daher müssen sich auch rein aus dem Triebe nach Erkenntnis, wo er nur wirklich erwacht ist, „alle zu seiner zweckmäßigen Befriedigung nötigen Verbindungen, die verschiedensten Arbeiten der Mitteilung und der Gemeinschaft aller Beschäftigungen von selbst gestalten“¹⁾.

Der wissenschaftliche Verein organisiert also die Anstalten, die dem Wissen dienen, selbständig, aus freier Neigung, aus ursprünglichem, innerem Triebe, durch seine eigene Lebensbetätigung²⁾.

Das Ergebnis, das wir aus diesen Entwicklungen gewinnen, ist also folgendes: Auf dem Boden der Wissensgemeinschaft entsteht einzig aus deren innerster, ureigenster Lebensentfaltung, aus ihrer freien Selbstbetätigung im Dienste des Wissens die Organisation des Bildungswesens als die Dreiheit von Schule, Universität und Akademie. Das Bildungswesen ist nicht die Veranstaltung einer der Wissensgemeinschaft fremden Macht, der Kirche oder des Staates, die beide zwar auch ein Interesse an der Bildung haben, es ist vielmehr das Werk des wissenschaftlichen Vereins selbst, der in seinem eigensten Interesse das Gefüge des Bildungslebens schafft³⁾.

Wir sehen, wie die ethische Lehre von der Wissensgemeinschaft eine Wendung ins Praktische nimmt. Die ideale Gemeinschaft der am „identischen Symbolisieren“ Beteiligten konstituiert sich, genötigt durch den inneren sittlichen Impuls ihres auf das Erkennen gerichteten Wesens, in bestimmten realen Vereinigungen, die, sich gegenseitig ergänzend, in zweckvoller Weise die Idee des Wissens zu verwirklichen streben. So suchen die spekulativen Prin-

¹⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 540.

²⁾ „ „ S. 541 und: Lehre vom Staat (Schl.s Werke von Braun und Bauer) Bd. 3, S. 594.

³⁾ Vgl. Lehre vom Staat, S. 592f.

zipien der Ethik Gestaltung unter empirischen Verhältnissen, sie führen von selbst hinüber zu der technischen Disziplin der Didaktik, deren Gegenstand das Bildungswesen ist.

Allerdings hält sich diese Organisation des Bildungswesens im Rahmen der Ethik noch in sehr allgemeinen, großen Umrissen; auch trifft sie nicht gleichmäßig alle Stufen der Bildungsbestrebungen.

Indem für die Grundanschauung der Schleiermacherschen Ethik die Veranstaltungen des wissenschaftlichen Vereins durchaus im Dienste der Wissenschaft und ihrer Lebensentfaltung stehen, umfaßt die Schulorganisation, wie sie sich aus der ethischen Theorie ergibt, nur die eigentlich wissenschaftlichen Bildungsanstalten. In den „Gelegentlichen Gedanken“ heißt es: „Von Schulen denken wir hier nur an diejenigen, die man wenigstens ansehen kann, als wären sie unmittelbar aus dem Bedürfnis und Trieb nach Erkenntnis entstanden, also nur an die gelehrten, in denen Kenntnisse mitgeteilt werden, die unmittelbar in das Gebiet der Wissenschaft fallen“¹⁾.

Die vor der gelehrten Schule als der Elementarschule der Wissenschaft stehenden Anstalten kommen in der Gliederung der „Gelegentlichen Gedanken“ nicht zu ihrem Rechte. Die Ethik selbst will zwar auch diese in den Gesamtorganismus des Bildungswesens aufnehmen, doch wird ihrer nur in ganz kurzen Andeutungen gedacht: „Die nationale Individualität und die persönlichen werden vermittelt durch die Differenz der Schulen, welche Zwischengesichtspunkte aufstellen, teils allgemein, teils für besondere Gebiete des Wissens. An die Hauptformen, zumal die Akademie, schließen sich eine Menge von kleineren an, die teils von der Akademie zum Publikum hinunter, teils von diesem zu jener hinaufsteigen, um entweder Ideen popularisiert in die gemeine Produktion einzuführen oder Massen zu sammeln und für die wissenschaftliche Bearbeitung vorzubereiten“. Erst unter diesen verschiedenen Formen enthält die nationale Einheit alle Bedingungen für eine reale Gemeinschaft des Erkennens²⁾.

Damit ist in allgemeinen Zügen zwar eine Gliederung

¹⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 551.

²⁾ Ethik, § 282, S. 302.

der vor der Universität stehenden Schulen angedeutet, nicht aber eigentlich durchgeführt. Beschränken wir uns aber bei der Frage, wie die ethische Wissensgemeinschaft Gestaltung findet, auf die im Dienste der Wissenschaft stehenden Veranstaltungen, so können wir in der ethischen Theorie einen weiteren Antrieb zur praktisch-technischen Durchführung der allgemeinen spekulativen Prinzipien entdecken.

γ) Die Lehre von der Wissensgemeinschaft entwickelt nicht nur die äußere Organisation des Bildungslebens, sondern sie trägt auch bei zu der Erfüllung dieses Gefüges mit einem Inhalt, indem sie ihre Folgerungen ausdehnt auf die Bildungsaufgabe der dem wissenschaftlichen Verein gehörenden Institutionen.

Die Gemeinschaft des Wissens will durch ihre Glieder die Wissenschaft weiterfördern. Deshalb sucht sie den einzelnen zur Erkenntnis heranzubilden. Diese Ziele, jenes fernere höhere und dieses nähere, die sich zueinander wie Zweck und Mittel verhalten, „sind die beiden Verrichtungen, auf die alles gemeinschaftliche Tun auf diesem Gebiet hinausläuft“.

Dem letzteren Bemühen, dem Heranbilden der Jugend zur Erkenntnis, gehört die gelehrte Schule¹⁾.

Wer an der Weiterbildung des Wissens erfolgreich teilnehmen und sich daher zunächst die höhere Bildung der gelehrten Schule aneignen will, muß eine doppelte Voraussetzung erfüllen: einmal muß er ein bestimmtes Talent für irgend ein einzelnes Gebiet des Erkennens haben, sodann muß er „Sinn für die Einheit und den durchgängigen Zusammenhang alles Wissens, systematisch philosophischen Geist“ besitzen. „Zusammentreffen muß beides, wenn der Mensch sich zu etwas Ausgezeichnetem bilden soll. Auch das entschiedenste Talent wird ohne philosophischen Geist keine Selbständigkeit haben und nicht weiter gedeihen können, als daß es ein tüchtiges Organ wird für andere, die das wissenschaftliche Prinzip in sich haben. Und der systematische Geist ohne ein bestimmtes Talent wird sich mit seinen Produktionen in einem sehr engen Kreise herum-drehen und sich in wunderlichen Auswüchsen, Wiederholungen und Umbildungen immer des nämlichen höchst

1) Gelegentl. Gedanken, S. 552.

Allgemeinen erschöpfen, weil er eben keines Stoffes recht Meister ist⁽¹⁾).

Die Forderung dieser doppelten Voraussetzung für die Beteiligung an der wissenschaftlichen Arbeit fließt, wie wir sehen, aus dem philosophischen Begriffe des Wissens, wie ihn die Dialektik entwickelt hat. Nur die Verbindung beider Formen des Wissens, des Empirischen und des Spekultativen, die möglichste Durchdringung beider gewährleistet eine Annäherung an die Vollkommenheit des Wissens⁽²⁾), und darum macht die ethische Theorie die persönliche Veranlagung nach diesen beiden Seiten hin zur Vorbedingung für die Teilnahme am wissenschaftlichen Leben und für den Eintritt in die gelehrte Schule.

Auf beides hat, damit es erweckt und ans Licht gebracht werde, die Schule zu wirken. Sie muß auf der einen Seite elementarisch den gesamten Inhalt des Wissens im Umriß vorführen, damit jedes schlummernde Talent zu seinem Gegenstande hingezogen werde, andererseits muß sie dasjenige besonders herausheben, „worin die wissenschaftliche Form der Einheit und des Zusammenhanges am frühesten deutlich angeschaut werden kann“⁽³⁾). Letzterem Zwecke dienen Grammatik und Mathematik, die die Hauptgegenstände der gelehrten Schule zu bilden haben, weil sie allein „mit einem Anklang an Wissenschaftlichkeit“ vorgetragen werden können. Im Verfolg des ersten Zieles muß die Schule alle geistigen Kräfte methodisch üben, d. h. alle Wissensgebiete pflegen, damit das individuelle Talent auf seinen Gegenstand hingeführt werde. Dies beides „durch die einfachsten und sichersten Operationen zu bewirken, ist das Ziel der Schulen“⁽⁴⁾).

Die „Gelegentlichen Gedanken“ umgrenzen in diesen Ausführungen die Bildungsaufgabe der gelehrten Schule. Und zwar ergibt sich diese in ihrer Doppelheit aus dem Zweck der Wissensgemeinschaft, die Jugend zur Teilnahme am wissenschaftlichen Leben vorzubereiten und zu befähigen. Zum Wissen aber gehört stets dies beides: empirische Tüch-

¹⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 552f. und Ethik, § 280, S. 298.

²⁾ s. oben S. 14.

³⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 553.

⁴⁾ „ „ „ S. 554.

tigkeit und spekulativer Sinn, weil der Begriff des höchsten Wissens die Einheit von beidem darstellt.

In ganz ähnlicher Weise gelangen die Erörterungen über den wissenschaftlichen Verein zu einer Bestimmung der Aufgabe der Universität.

Wenn es Sache der Wissensgemeinschaft ist, das wissenschaftliche Leben zu entwickeln und fortzubilden, so muß die Universität, da die gelehrte Schule vorwiegend Kenntnisse vermittelt, den philosophischen Geist aber höchstens vorbereitend anzuregen vermag, die Idee des Wissens, die Einsicht in die Natur und den notwendigen Zusammenhang alles Erkennens zu wecken und zu klarem Bewußtsein zu steigern suchen¹⁾.

Für die Erreichung dieses Zieles sind zwei Mittel notwendig, ein mehr direktes — die philosophische Spekulation und eines von mehr indirekter Art — das reale Wissen in systematischer Vollständigkeit, also die Ideen des reinen Erkennens und der *universitas litterarum*, Spekulation und Empirie²⁾. Die Ethik erklärt, daß die Universität die „Fortbildung zur Gelehrtenfunktion“ zu leisten habe durch Vorhaltung der Idee des Wissens; dies habe zu geschehen teils auf direkte Art in der Philosophie, teils indirekt im Realen. Je mehr die eine Form auf Kosten der andern heraustritt, desto mehr werden entweder nur leere Grübler gebildet oder solche, die ins Empirisieren zurückfallen³⁾.

Die Grundlage der gesamten Bildungsarbeit der Universität bildet also die Philosophie; an die Basis der philosophischen Fakultät schließen sich die einzelnen Fakultätswissenschaften an, die nur durch den philosophischen Geist zur Einheit zusammengehalten werden. Denn eben „aus der unmittelbaren Anschauung der Vernunft und ihrer Tätigkeit entwickelt sich die Einsicht in die Notwendigkeit und den Umfang alles realen Wissens“. Damit wird von Anfang an der vermeinte Gegensatz zwischen Vernunft und Erfahrung, Spekulation und Empirie vernichtet. Vielmehr

¹⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 556, 558, 567.

²⁾ „ „ S. 561, 567.

³⁾ Ethik, § 281, S. 299.

eröffnet gerade die Philosophie die Aussicht in die beiden großen Gebiete der Natur und der Geschichte¹⁾.

Auf das allernachdrücklichste und in immer neuen Wendungen des Gedankens betont Schleiermacher, wie notwendig diese beiden Elemente, das Spekulative und Empirische, für die Universität zusammengehören. Der wissenschaftliche Geist als das höchste Prinzip, die unmittelbare Einheit aller Erkenntnis kann nicht für sich allein hingestellt und aufgezeigt werden in bloßer, gespensterartiger Transzendentalphilosophie, sondern nur in ihrem lebendigen Einfluß auf alles Wissen läßt sich die Philosophie, nur mit seinem Leibe, dem realen Wissen, zugleich läßt dieser Geist sich darstellen und auffassen²⁾.

Auch diese Umgrenzung der Aufgabe der Universität fließt aus den Zwecken der Wissensgemeinschaft, die ihrerseits wieder bestimmt sind durch den in der Dialektik entwickelten philosophischen Begriff des Wissens. Da die gelehrte Schule nur den ersten Anstoß zur Erweckung des wissenschaftlichen Geistes zu geben vermag, fällt der Universität die Aufgabe zu, auf systematische Weise für die Belebung und Vertiefung dieses Geistes zu sorgen. Zu diesem Zwecke sucht sie die „Gesamtheit der Erkenntnis“ darzustellen, indem sie „die Prinzipien und gleichsam den Grundriß alles Wissens so zur Anschauung bringt, daß daraus die Fähigkeit entsteht, sich in jedes Gebiet des Wissens hineinzuarbeiten“³⁾.

So hat es die Universität also vorzüglich mit der Einleitung eines Prozesses zu tun. Sie will in den edleren, schon mit mancherlei Kenntnissen ausgerüsteten Jünglingen die Idee der Wissenschaft erwecken, ihr zur Herrschaft über jene verhelfen auf dem Gebiete, dem sich jeder besonders widmen will, „so daß es ihnen zur Natur werde, alles einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen und in einen großen Zusammenhang einzutragen in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis“⁴⁾.

¹⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 572f.; vgl. oben S. 20f.

²⁾ Gelegentl. Gedanken, S 561, 572f., 581f., 584.

³⁾ „ „ S. 558.

⁴⁾ „ „ S. 557f.

Für diese Auffassung ist die Universität nicht in dem Maße, wie bei den andern großen Theoretikern der Universitätspädagogik, bei J. G. Fichte und H. Steffens, die Stätte produktiver Wissenschaftsgestaltung; sondern als Mittelglied zwischen der vorbereitenden Schule, als dem Zusammensein der Meister mit den Lehrburschen, und der Akademie, als dem Verein der ausübenden Meister, stellt sie die Vereinigung der Meister mit den Gesellen dar¹⁾ und ist so im wesentlichen der Ort für die Verbreitung des wissenschaftlichen Geistes; die eigentliche produktive Weiterbildung der Wissenschaft ist für Schleiermacher erst Sache der Akademie²⁾. Er gewinnt die Idee der Universität nicht allein aus seinem philosophischen Wissenschaftsbegriffe, sondern diese wird bei ihm mit bestimmt durch die organisatorischen Grundsätze, die die Lebensbetätigung des wissenschaftlichen Vereins auf verschiedene Stufen verteilen. Schleiermacher stellt in den „Gelegentlichen Gedanken“ den gesamten Verlauf des wissenschaftlichen Lebens dar als eine Stufenfolge organisch verbundener, aber in ihrer Eigenart auch bestimmt von einander abgegrenzter Veranstaltungen³⁾. Aber in der Anschauung über Wesen und Aufgabe der Wissenschaft stimmt er mit den Denkern seiner Zeit überein. Fichte, Schelling, Wilhelm von Humboldt wurzeln wie Schleiermacher in der Grundansicht, die wahre Wissenschaft bestehe in der Einsicht in den organischen Zusammenhang alles Wissens. Schellings „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ mit ihren preisenden Lobeshymnen auf die Idee des Wissens und den Organismus der Wissenschaftstotalität sind ja auf Schleiermachers Auffassung vom Wesen der Universität von direktem Einfluß gewesen⁴⁾. Es sind die Prinzipien der Identitätsphilosophie, die hier wie dort die Idee der Universität konstituieren.

Die Aufgabe der Akademie wird in der Ethik und den

¹⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 552.

²⁾ „ „ „ S. 562.

³⁾ Vgl. E. Spranger: W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens, S. 203f.

⁴⁾ Vgl. Spranger, a. a. O. S. 201f, ebenso Schleiermachers Rezension der Schellingschen „Vorlesungen“, Aus Schleiermachers Leben in Briefen, Bd. 4, S. 579.

„Gelegentlichen Gedanken“ in ganz ähnlicher Weise aus dem Zusammenhange der Lebensbetätigung des wissenschaftlichen Vereins bestimmt wie diejenige der gelehrten Schule und der Universität. Da aber die Akademie als Vereinigung der vollendeten Gelehrten keine Bildungsanstalt ist und daher auch in der Didaktik nicht behandelt wird, erübrigt sich für unsere Zwecke eine Darlegung ihrer eigentümlichen Arbeit.

III.

Die Abhängigkeit der Didaktik von der Dialektik und der ethischen Güterlehre.

Wir haben im vorausgehenden diejenigen Entwicklungen der Dialektik und Ethik dargelegt, in denen die allgemeinen Voraussetzungen für die technische Disziplin der Didaktik beschlossen liegen. Die Notwendigkeit, bis auf die allgemeinste aller Wissenschaften, die Dialektik, zurückzugehen, war dadurch gegeben, daß in ihr als der ursprünglichen philosophischen Grundwissenschaft alle einzelnen Wissenschaften ihre letzte Wurzel haben¹⁾. Aus der Dialektik sahen wir zunächst die Ethik hervorgehen, die spekulative Vernunftwissenschaft, die sich selbst wieder als die nächste Mutterwissenschaft der Didaktik bezeichnet, indem sie dieser die reale Gestaltung des sittlichen Wertgebietes des Erkennens zuweist.

Wir haben dabei gesehen, wie jene philosophischen Grundwissenschaften Probleme behandeln, die in ihrer praktischen Durchführung in das Gebiet der Didaktik gehören. Nach verschiedenen Seiten hin haben jene allgemeinen Wissenschaften grundlegende Bedeutung für die Didaktik. Diese doppelte Abhängigkeit der Bildungstheorie, ihre innere Beziehung zu jenen fundamentalen Wissenschaften, die bei Schleiermacher allerdings oft mannigfach verdeckt und verhüllt ist, wollen wir nunmehr nach ihren wesentlichen Richtungen in bestimmten, zusammenfassenden Ergebnissen darzulegen suchen.

1. Die erste und allgemeinste Voraussetzung der Didaktik enthält die Dialektik, insofern sie als Erkenntnis-

¹⁾ Ethik, § 1, S. 1.

theorie den Begriff analysiert, dessen reale Macht im Mittelpunkt der Didaktik steht: den Begriff des Wissens. Der Gegenstand der Bildungstheorie ist das Wissen und die Vermittlung des Wissens durch den Unterricht¹⁾. Indem die Dialektik die Idee des Wissens in ihrer philosophischen Natur entwickelt, gewinnt sie für die Didaktik die Bedeutung und den Charakter einer Bildungsphilosophie.

Schleiermacher gibt, wie wir sahen, zwei Definitionen des Wissensbegriffes: Einmal bestimmt er das Wissen als die Identität von Denken und Sein, dann als die Identität des Denkprozesses in allen Denkenden²⁾. Während die erste Definition das Wissen an und für sich betrachtet und ganz absieht von seiner Erscheinung in den Denkenden, ist die letztere wesentlich genetischer Natur, indem sie sich auf das Werden und die zeitliche Entwicklung des Wissens bezieht, und gerade dadurch wird sie bedeutsam für die Didaktik.

Das Wissen ist hier als ein sich beständig Entwickelndes, immer erst werdendes und nie ganz zu Vollendendes dargestellt. So liegt im Begriffe des Wissens zugleich ein Antrieb auf immer weitere Ausbreitung und Vervollkommenung des Wissens, ein Moment also, das schon auf die Didaktik hinweist, insofern es deren Angelegenheit ist, das in den Wissensbegriff aufgenommene Ziel, die Übereinstimmung aller im Denken, soweit dies möglich, herbeiführen zu helfen. Der Wissensbegriff, sofern er genetisch gefaßt wird, fordert also die Didaktik als die Disziplin, die die Anweisung zu geben hat, wie die zu erstrebende Übereinstimmung im Denken zu verwirklichen ist. Der Wissensbegriff der Dialektik hat selbst auch didaktischen Wert; denn in ihm liegt nicht bloß ein Maß für die jeweilige geschichtliche Entwicklung des Wissens, sondern immer auch ein didaktischer Impuls zur weiteren Ausbreitung des Wissens.

Wenn die Dialektik die Entfaltung des Wissens schildert als einen beständigen Wechsel zwischen regem Fortschreiten, worin im Denken einzelner sich neue Übereinstimmungen von Denken und Sein bilden, und teilweisem Zur-Ruhe-Gekommensein, sobald die von einzelnen gefun-

1) Pädagogik, S. 4 f., 450.

2) Vgl. oben, S. 6 f.

denen neuen Wahrheiten sich die Zustimmung der Allgemeinheit erringen, so ist dieses sich beständig wiederholende Wechselspiel nichts anderes als der didaktische Prozeß, im großen betrachtet.

In diesem genetischen Momente des Wissensbegriffes liegt aber eigentlich auch schon die Anweisung, wie man zur Realisierung dieses Wissens kommen könne. Wenn als das Ziel des Wissens die Übereinstimmung aller im Denken gefordert wird und wenn daher die individuellen Erweiterungen des Wissens Gemeinbesitz aller werden sollen, so ist damit des weiteren die Notwendigkeit einer Vereinigung der Denkenden gegeben, innerhalb deren sich allein das geschilderte Wechselspiel vollziehen kann.

2. Diese Gemeinschaft der Denkenden schafft die Ethik. Für sie ist das Erkennen und Wissen ein Teil des sittlichen Lebens, eines der vier ethischen Güter, doch in der Weise, daß unter dem Übergewicht dieser Funktion zugleich alle Güter vereinigt sind. Indem nun für Schleiermacher das Sittliche sich in einem universalen, kosmischen Prozeß gestaltet, so muß, soll das Erkennen eine sittliche Funktion, ein ethisches Gut werden, Denken und Wissen ein Gemeinsames werden. Die Ethik deduziert also aus der sittlichen Natur des Erkennens die Notwendigkeit einer sittlichen Gemeinschaft des Wissens. Zweck und Aufgabe dieser Vereinigung ist die Vergemeinschaftung des Wissens, die also ebensowohl durch den Begriff des Wissens an sich, als auch durch den dem Wissen eigentümlichen Charakter eines sittlichen Gutes gefordert wird. Die nationale Gemeinschaft des Wissens ist demnach eine Organisation, zu deren Entstehen der erste Anstoß gegeben ist in dem philosophischen Wissensbegriffe der Dialektik, während ein weiterer mächtiger Antrieb aus der ethischen Güterlehre hervorgeht, die für die Verwirklichung ihrer sittlichen Werte des Gemeinschaftslebens bedarf.

Diese Gemeinschaft konstituiert sich in dem Gegensatz von Publikum und Gelehrten, der aus dem möglichen verschiedenen Verhältnis zwischen symbolisierender und organisierender Funktion, erkennender und darstellender Tätigkeit hervorgeht. Die pädagogische Wirksamkeit der Gelehrten auf die Jugend zu dem Zwecke, diesen Gegensatz, der allein den Nationalprozeß des Erkennens ermöglicht,

permanent zu erhalten oder beständig neu zu erzeugen, macht nach der Konstruktion der Ethik Wesen und Idee der Schule aus. Die Schule ist also die Institution, in der sich der Lebensprozeß der Wissensgemeinschaft entfaltet in der beständigen Vergemeinschaftung des Wissens durch die pädagogische Wirksamkeit der Gelehrten. Die Idee der Schule hat also bei Schleiermacher ihre letzte Wurzel im Wissensbegriff der Dialektik. Das Wissen wird in der Ethik als ein sittliches Gut dargestellt, das sich nur gestalten kann in einem Gemeinschaftsleben; dieses, in eine bestimmte Organisation gebracht, stellt die Schule dar. Diese Bestimmung des Wesens der Schule ist zwar noch sehr allgemein, aber es ist damit doch eine bedeutsame, wichtige Beziehung geschaffen, durch die die Didaktik mit der Ethik und zuletzt auch mit der Dialektik verknüpft wird: Die Form, in der sich die Wissensgemeinschaft konstituiert, erzeugt die Institution der Schule, die reale Gestaltung des Bildungswesens, diejenige äußere Einrichtung also, in der sich vorzugsweise der didaktische Prozeß, das Bildungsleben, vollzieht.

3. Eine weitere Bedeutsamkeit der Ethik für die Didaktik offenbart sich, wenn wir auf das Mittel sehen, das der Vergemeinschaftung des Wissens dient.

Die Ethik zeigte, wie die Mitteilung des Wissens nur möglich wird durch das Hilfsmittel der Sprache, und sie bezeichnete die durch die Sprache bewirkte Übertragung der Gedanken zum Zwecke der Vergemeinschaftung des Wissens als das Verhältnis des Lehrens und Lernens. Die Wissensgemeinschaft hat also ihr Bestehen nur in diesem Verhältnis des Lehrens und Lernens.

Eben dieses Verhältnis macht aber das Wesen und den Inhalt aller Didaktik aus¹⁾. Diese hat die technische Anweisung zu geben, wie auf dem Wege des Lehrens und Lernens Bildung vermittelt wird. „Die szientifische Erziehung hat den Anteil des einzelnen an dem gemeinsamen Erkennen zu ihrem Gegenstande“²⁾. Für diese Ausbreitung des Wissens ist das Verhältnis des Lehrens und Lernens

¹⁾ Pädagogik, S. 4f.

²⁾ „ S. 72, Vorles. von 1820/21.

das einzige Mittel. Lehren und Lernen ist so die wesentliche Hauptfunktion aller Didaktik. Das Leben der Schule ist Lehren und Lernen, und die Didaktik entwickelt die Grundsätze, wie dieses auf die zweckmäßigste Weise zu bewerkstelligen ist. Die Didaktik ist also im Besitze des Mittels, dessen die Wissensgemeinschaft für ihre Zwecke bedarf. So tritt sie in den Dienst eines sittlichen Prozesses, der Ausbreitung des Erkennens, und die Ausführung ihrer technischen Anweisungen in der methodisch zweckmäßigen Gestaltung des Lehrens und Lernens ermöglicht allererst das Zustandekommen und Bestehen der Wissensgemeinschaft. Die Didaktik wächst so hervor aus dem Boden des sittlichen Wertgebietes des Erkennens, das zu seiner Lebensentfaltung ihrer Hilfe bedarf. So können wir von der ethischen Theorie aus zu einer Bestimmung des Wesens der Didaktik gelangen, die wir dann folgendermaßen zu fassen haben: Die Didaktik ist die technische Anweisung, wie durch das der Ausbreitung des Erkennens dienende Verhältnis des Lehrens und Lernens die Gemeinschaft des Wissens und durch diese das Wissen selbst zu verwirklichen ist.

Wir sehen also, daß in der ethischen Theorie der Wissensgemeinschaft nicht nur die Idee der Schule enthalten ist, sondern daß sich aus ihr auch eine Wesenserklärung der Didaktik entwickeln läßt. Indem nun die Voraussetzungen der Wissensgemeinschaft ihrerseits wieder in der Dialektik beschlossen liegen, ist für die Didaktik der Zusammenhang mit der höchsten Wissenschaft, aus der jede besondere hervorgehen muß, erwiesen, und damit ist ihr im Sinne Schleiermachers auch der Charakter einer wirklichen Wissenschaft erteilt.

4. Die Voraussetzungen, die die Ethik für die Didaktik enthält, sind aber noch reicher und vielgestaltiger.

Wenn die reale Gestaltung der Wissensgemeinschaft zu der Institution der Schule führt, so liegt in der Theorie dieses sittlichen Wertgebietes zugleich auch der Antrieb zu einer Gliederung dieser Einrichtung. Diese ergibt sich für die Ethik damit, daß zur Erhaltung der Totalität des Nationalprozesses aus der Jugend immer aufs neue wieder der Gegensatz von Publikum und Gelehrten entstehen muß. Dadurch werden zwei wesentlich verschiedene

Bildungsziele gesetzt, für die nun auch verschiedene Bildungswege nötig werden.

Der Anfang der Schulbildung ist zwar für beide Teile derselbe bis zu dem Scheidepunkte, an dem derjenige Teil der Jugend, der fortan das Publikum darstellt, in das praktische Leben der Gewerbsarbeit eintritt, worauf dann diejenigen, die dem Gelehrtenstande zugehören wollen, in die höheren Bildungsanstalten übergehen. So ergibt sich also aus der inneren Konstitution der Wissensgemeinschaft und aus der Notwendigkeit, diese permanent zu erhalten, eine erste allgemeine Scheidung der Schulen in niedere Anstalten für allgemeine Volksbildung und höhere für die gelehrte Bildung.

Wir sahen, wie die Ethik sowohl, wie die „Gelegentlichen Gedanken“ sich vor allem mit den höheren Bildungsanstalten befaßten, weil in ihnen das eigentliche wissenschaftliche Leben enthalten ist.

Für die Entfaltung und Entwicklung der Wissenschaft zogen die Ausführungen über den wissenschaftlichen Verein aus der zur Gemeinschaftsbildung drängenden Natur der wissenschaftlichen Betätigung die Folgerung, daß das Wissen nur werden könne in der gegenseitigen Mitteilung in den drei großen Veranstaltungen der gelehrten Schule, der Universität und der Akademie. Nur in dem Gemeinschaftsleben dieser Anstalten kann die Idee des Wissens, das nach der Dialektik die allgemeine Überzeugung aller zum Ziele hat und sich daher nur in der Mitteilung vollenden kann, Verwirklichung finden.

Diese drei Vereinigungen, die in ihrem gegenseitigen Verhältnis eine Analogie des Zunftlebens darstellen, sind also das Werk des wissenschaftlichen Vereins selbst, der zur Entfaltung des wissenschaftlichen Lebens dieser Formen der Gemeinschaft und Mitteilung bedarf. Ohne diese stufenweise aufsteigende, gemeinsame wissenschaftliche Betätigung gäbe es gar keine Wissensgemeinschaft und kein wissenschaftliches Leben.

Schule, Universität und Akademie sind die notwendigen realen Gestaltungen und Erscheinungsformen, in denen die ideale Gemeinschaft des Wissens sich darstellt und auslebt.

So kommt Schleiermachers Ethik von den Ideen des

Wissens und der sittlichen Gemeinschaft des Wissens, indem sie den Weg zu ihrer Realisierung zeigt, mit innerer Notwendigkeit zu einer Organisation des Bildungswesens.

Wir gewinnen also für das Verhältnis von Ethik und Didaktik des weiteren dieses Ergebnis: Die sittliche Gemeinschaft des Wissens gestaltet sich in der Dreiheit: Schule, Universität und Akademie und schafft durch ihre eigenste, innerste Lebensbetätigung den Organismus des Bildungswesens, das Gefüge der Bildungsveranstaltungen, wherein die Didaktik ihre Arbeit eintragen kann.

Diese in der Ethik gegebene Gliederung des Bildungswesens nimmt die Pädagogik ihrerseits auf und macht sie zur Grundlage ihrer Maßnahmen, indem sie zugleich die Lücken schließt, die dort noch geblieben waren. Während in der Schulgliederung der Ethik, die den eigentlich wissenschaftlichen Anstalten gilt, die vor der gelehrten Schule stehenden Stufen in ihrem Eigenwerte nicht zu völliger Geltung kommen, umspannt die Schulorganisation der Pädagogik das gesamte Bildungswesen. Für das Gebiet, das im Bildungsleben vor der Universität liegt, fordert die Pädagogik eine Dreiheit von Schulen: die Volksschule, die Bürgerschule oder Realschule und die gelehrte Schule¹⁾. Wir werden diese Einteilung später noch eingehender zu würdigen haben, wobei sich dann auch zeigen wird, warum Schleiermacher nicht schon innerhalb der ethischen Theorie der Wissensgemeinschaft zu einer das gesamte Bildungsleben umfassenden Schulgliederung gelangt²⁾.

Wir können nunmehr noch einen weiteren wesentlichen Gesichtspunkt herausheben, nach dem jene allgemeinen Wissenschaften der Dialektik und Ethik fundamentale Bedeutung für die Didaktik besitzen.

5. Indem sich der wissenschaftliche Verein selbständig, aus innerstem Triebe organisiert, liefert er der Didaktik nicht nur die äußere Gestaltung des Bildungswesens, sondern er erfüllt das Gefüge der Bildungsorganisation zugleich auch mit einem Inhalt. Das geschieht, indem die ethische Theorie aus der Anwendung des philosophischen Wissens-

¹⁾ Pädagogik, S. 258, 263, 310 ff., 477 f., 275, 319 ff.

²⁾ s. Abschnitt V: Die Gliederung des Bildungswesens.

begriffes auf die Zwecke der Wissensgemeinschaft die Bildungsarbeit jener Anstalten bestimmt. Was vorab die „Gelegentlichen Gedanken“ über die Aufgabe der gelehrten Schule und besonders der Universität entwickeln, ist eine Ableitung ihrer Bildungsarbeit aus dem Zwecke der Wissensgemeinschaft: die Idee des Wissens zu verwirklichen und letzten Endes das höchste Wissen zu erstreben.

Im Hintergrunde aller dieser Erörterungen steht immer der Wissensbegriff der Dialektik. Namentlich eine Seite jenes Wissensbegriffes sieht man dabei stets hervorleuchten: die notwendige Zusammengehörigkeit des Spekultativen und Empirischen.

Für Schleiermacher genügt zum vollkommenen Wissen weder die Spekulation, noch die Empirie, da beide für sich allein unselbständig sind, ähnlich, wie Begriffs- und Urteilsbildung, denen sie entsprechen, stets durcheinander bedingt sind. Im Wissen ist Annäherung an die Vollkommenheit nur möglich, wenn man nach der Durchdringung des Spekultativen und Empirischen strebt, wenn sich die Spekulation betätigt an dem Realen und wenn das einzelne Reale angeschaut wird mit spekulativem Sinn. Eins von dem andern getrennt, kann nie die höchste Idee des Wissens darstellen; denn diese besteht in der Durchdringung aller Gegensätze.

Diese beiden Elemente des Wissens kehren darum miteinander verbunden in der Zielbestimmung der eigentlich wissenschaftlichen Bildungsanstalten wieder. Die gelehrte Schule sucht vorbereitend wenigstens beides zu vereinigen, indem sie den gesamten Inhalt des Wissens in großen Zügen darbietet und an besonders geeigneten Gegenständen die Einheit und den Zusammenhang des Wissens veranschaulicht; so hofft sie auf empirische Fähigkeit und spekulativen Sinn gleichmäßig zu wirken¹⁾. Am reinsten und vollkommensten entwickelt aber sehen wir diese beiden Elemente in der Idee der Universität.

Schleiermachers Theorie der Universität kann man charakterisieren als die didaktische Ausdeutung der Wissensidee. Die beiden Seiten, die in der gelehrten Schule nur

¹⁾ Vgl. Anmerkung, S. 60.

erst im Keime vorhanden waren, weiten sich in der Universität aus zu zwei selbständigen Mächten. Und die Vereinigung und Verschmelzung beider ist die höchste Idee des Wissens, die, ins Konkrete übertragen, die Idee der Universität darstellt. Wenn die Dialektik das Philosophieren nur im Zusammenhange des gesamten Wissens für möglich hält¹⁾ und es weiterhin so beschreibt: man müsse das „einwohnende Sein Gottes als das Prinzip alles Wissens“ zu gewinnen suchen, „aber man dürfe dieses Prinzip nicht anders haben wollen als in der Konstruktion des realen Wissens“²⁾, so ist das zugleich eine Umgrenzung der Aufgabe der Universität, die eben bestimmt wird aus dem philosophischen Begriffe des Wissens.

Die im Zusammenhange der ethischen Lehre von der Wissensgemeinschaft gewonnene Bestimmung der Bildungsaufgabe der wissenschaftlichen Anstalten geht in ihren wesentlichen Punkten über in die Darstellung der Didaktik. Für die gelehrte Schule läßt die Didaktik allerdings, wie sich noch zeigen wird, gegenüber den Forderungen der Ethik unter engerem Anschluß an die Verhältnisse der Wirklichkeit in mehrfacher Hinsicht eine Ermäßigung eintreten³⁾. Dagegen finden wir die Aufgabe der Universität in der Didaktik völlig übereinstimmend dargestellt mit den allgemeinen Deduktionen der ethischen Theorie. Die Universität vermittelt „rein wissenschaftliche Bildung“, welche besteht in der „Anleitung zur Spekulation und zwar in Beziehung auf den ganzen Komplexus der Wissenschaft“⁴⁾.

6. Außer nach den bisher erörterten, für die Gestaltung der Didaktik wesentlichen Gesichtspunkten besteht auch nach einer anderen Richtung noch ein wichtiger Zusammenhang zwischen Dialektik und Ethik einerseits und der Bildungstheorie andererseits. Jene beiden Disziplinen behandeln in großer Ausführlichkeit und oft unter scharfer Zuspitzung auf die Didaktik das Problem der Sprache.

¹⁾ Dialektik (von Jonas), § 4, S. 2.

²⁾ „ § 44, S. 17.

³⁾ s. Abschn. VI u. VII. — Nach der Didaktik hat die gelehrte Schule den wissenschaftlichen Geist dadurch vorzubereiten, daß sie in den einzelnen Akten des Erkennens Zusammenhang hervorzubringen sucht. Päd., S. 173.

⁴⁾ Pädagogik, S. 403.

Sie erörtern dasselbe stets im Zusammenhange mit der Idee des Erkennens und Wissens, indem sie zeigen, auf welcher innerlichen, organischen Weise Erkennen und Sprache, Denken und Reden zusammengehören.

Nach der Dialektik entsteht das Wissen durch das Zusammenwirken zweier Faktoren: der organischen und der intellektuellen Funktion. Indem nun im Gesprächführen die organische Affektion der Sinne ersetzt werden kann durch die Mitteilung anderer im Sprechen, wandelt sich die Zusammengehörigkeit der intellektuellen und organischen Funktion um in die Notwendigkeit, Denken und Sprechen zu verbinden, sofern ein Wissen zustande kommen soll. Sprache und Denken gehören also ebenso zusammen wie organische und intellektuelle Funktion; die Sprache ist ein integrierender Bestandteil des Wissens selbst. Die notwendige Zusammengehörigkeit des Denkens und Sprechens ergibt sich so für die Didaktik aus dem Begriffe des Wissens.

Anders begründet die Ethik die Notwendigkeit der Verbindung von Denken und Sprechen. Damit das Erkennen ein Gemeinschaftliches werde, muß das Wissen im Sprechen aus dem einzelnen heraustreten. Das Hinzutreten des Sprechens zum Denken wird gefordert durch die Notwendigkeit, das Wissen zum Besitz einer sittlichen Gemeinschaft zu machen, auf welche Weise das Erkennen allererst den Charakter einer ethischen Funktion gewinnt. Nach der Auffassung der Dialektik gehört das Sprechen wesentlich zum Begriff des Wissens an sich, nach der Ethik gehört es ebenso wesentlich zum Begriff des Erkennens als einer sittlichen Tätigkeit.

Der Zweck aber ist in beiden Fällen der gleiche: das Sprechen dient der Übertragung des Wissens aus einem Bewußtsein in das andere, der Ausbreitung des Wissensprozesses. So ist für Schleiermacher die Entwicklung des Wissens an die Sprache gebunden; nur in dem Maße, wie sich die Sprachfähigkeit entwickelt, schreitet auch die Entwicklung des Wissens fort.

Im Kindheitszustande sind die Funktionen des Denkens und Sprechens noch nicht auseinandergetreten. So lange besteht auch noch kein Bewußtsein und keine Kontinuität des Denkens. Mit der Sprachentwicklung aber beginnt die

Gemeinschaft des Denkens; damit entsteht im Kinde ein Bewußtsein des eigenen Denkens, in das nun auch Zusammenhang kommt. Indem das Kind der Übereinstimmung seines Denkens mit dem anderer inne wird, gewinnt es auch Überzeugung, und damit befindet es sich in der Annäherung an das Wissen¹⁾. In dieser Weise ist nach der Beschreibung der Dialektik die Entwicklung des ersten Wissens im Kinde an die Sprachentwicklung geknüpft.

Diese Anschauung, die die Entwicklung des Wissens an diejenige der Sprache bindet, ist die Grundlage für die Auffassung, die die Didaktik über die Bildungsfähigkeit des Menschen durch die Sprache gewinnt. Schleiermacher möchte am liebsten den ganzen Entwicklungsprozeß des Menschen an die Sprache anschließen. Ohne Sprache gibt es für ihn überhaupt keine intellektuelle Entwicklung; alle Bildung des Menschen zum Wissen geht durch die Sprache. „Das Denken ist eine sehr allgemeine und bedeutende Operation, wird aber nur vermittelt der Sprache verrichtet“²⁾. So wie das Denken eigentlich erst mit der Sprache beginnt, so ist auch alle weitere Entwicklung des Wissens an die Sprache gebunden³⁾. Im Sprechen finden wir „vorzugsweise die ganze Wurzel des sittlichen Lebens und des Erkennens“⁴⁾. Schleiermacher legt deshalb schon Wert auf die ersten sprachlichen Äußerungen des Kindes und verfolgt dann mit liebevollem Interesse die Sprachentwicklung durch alle Stufen der Erziehung hindurch. „Mit der Sprache beginnt der Mensch, denn die erste Vernunftentwicklung offenbart sich durch sie; und mit der Sprache endet er, denn der Philosoph hat seine Bestimmung erst ganz erfüllt, wenn er seine Entdeckungen in der Sprache fixiert hat“⁵⁾.

Die Sprachbildung nimmt darum in allen Schularten eine hervorragende Stellung ein, und ihrer Darlegung widmet die Didaktik die ausführlichsten Erörterungen⁶⁾. Als Folge dieser hohen Bewertung der Sprache ist es auch anzu-

¹⁾ Halpern: Schl.s Dialektik, S. 125 (460).

²⁾ Pädagogik, S. 505.

³⁾ „ S. 229.

⁴⁾ „ S. 583, 118 ff., 214 f., 218 ff.

⁵⁾ „ S. 454.

⁶⁾ „ S. 302, 305, 327 f., 332 ff., 355 ff., 369 ff.

sehen, wenn Schleiermacher zwei sprachwissenschaftliche Disziplinen zur Didaktik in Beziehung bringt: die Hermeneutik, die Kunst des Auslegens und Erklärens; und die Grammatik, für die er eine Vertiefung der herkömmlichen darstellenden zur „absoluten“ Grammatik fordert, die kritisch prüfen soll, wie der Ausdruck mit dem Gedanken zusammenhängt¹⁾. Aus dieser letzteren Forderung geht hervor, daß Schleiermacher schließlich das Problem der Sprache von derselben Seite sieht, von der es A. F. Bernhardt und W. v. Humboldt betrachtet haben: die grammatisch-syntaktische Gliederung der Sprache ist Ausdruck und Spiegelbild der inneren logischen Gliederung des Geistes; die Sprache ist ein Symbol des Geistes, der sich in ihr objektiviert²⁾. Besonders bestimmt ins Praktische gewendet findet sich diese Anschauung in einem der später noch des näheren zu erwähnenden Gutachten Schleiermachers zur Reform des gelehrten Unterrichts: „Der Unterricht in der deutschen Sprache ist nicht bloß als Sprachunterricht zu betrachten, sondern weil die Muttersprache das unmittelbare Organ des Verstandes ist und das allgemeine der Phantasie, so flüchtet sich vorzüglich in diesen Unterricht alles, was für die freie formelle Bildung des Geistes auf Schulen geschehen kann, alle Vorbereitung zur Philosophie und zum Verständnis der Künste, ja zum höheren Verständnis der Sprache selbst.“ In demselben Verhältnis, als man den Zöglingen den Sprachschatz eröffnet, teilt man ihnen auch die Masse aller in der Nation lebenden Begriffe und Anschauungen und die eigentümliche Art und Weise ihrer Verknüpfung mit³⁾.

Dieses Grundverhältnis von Geist und Sprache finden wir aber auch schon in den „Monologen“ ausgesprochen, wo es uns entgegentritt als ein mit dichterischer Phantasie vorgetragenes Geborensein der Sprache aus der Individualität des Geistes: „Abbilden soll die Sprache des

¹⁾ Ethik, § 282, S. 306, Anm. 4 u. 5; vgl. Pädagogik, S. 479.

²⁾ E. Spranger: W. v. Humboldt u. die Reform des Bildungswesens, S. 51f.

³⁾ P. Schwartz: Die Gründung der Universität Berlin und der Anfang der Reform der höheren Schulen im Jahre 1810. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, 20. Jahrgang, 1910, S. 173f.

Geistes innersten Gedanken; seine höchste Anschauung, seine geheimste Betrachtung des eigenen Handelns soll sie wiedergeben, und ihre wunderbare Musik soll deuten den Wert, den er auf jedes legt, die eigene Stufenleiter seiner Liebe Bilde nur jeder seine Sprache sich zum Eigentum und zum kunstreichen Ganzen, daß Ableitung und Übergang, Zusammenhang und Folge der Bauart seines Geistes genau entsprechen und die Harmonie der Rede den Akzent des Herzens, der Denkart Grundton wiedergebe“¹⁾.

So hat Schleiermacher bereits, bevor er in der Dialektik und Ethik das innere Verhältnis von Denken und Sprache entwickelte, mit phantasievoller Intuition die Ahnung des tiefen Zusammenhanges ausgesprochen, der zwischen der Bildungsfähigkeit des Menschen und seiner Sprache besteht²⁾.

7. Aus der grundlegenden Auffassung der Ethik, daß die Wissensgemeinschaft den Organismus des Bildungswesens schafft und die einzelnen Anstalten nach Maßgabe ihrer eigenen Zwecke gestaltet, fließt als eine bedeutsame Konsequenz Schleiermachers Anschauung über das Verhältnis des Staates zum Bildungsleben.

Wenn das Bildungswesen die ureigene Veranstaltung der Wissensgemeinschaft ist, so fragt es sich für Schleiermacher, wie der Staat dazu komme, jenes als eine ihm zugehörige Angelegenheit für sich zu beanspruchen.

Die aus freiem Triebe nach Erkenntnis entstehenden wissenschaftlichen Verbindungen organisieren sich infolge der Nationalität alles Wissens auf dem Boden und in den Grenzen der Sprachgemeinschaft, ganz ohne Zutun des Staates³⁾. Der Staat aber sieht nun seinerseits ein, daß Kenntnisse auch für seine Zwecke und Daseinsziele etwas Heilsames und Treffliches sind. Er sucht sich daher in einen lebendigen Zusammenhang zu setzen mit allen Bestrebungen, die der Vervollkommnung des Wissens dienen. Und da andererseits auch der wissenschaftliche Verein ein Bedürfnis hat, vom Staate geschützt und begünstigt zu werden, so

¹⁾ Monologen (Schl.s sämtl. Werke, 3. Abtl., Bd. 1), S. 393f.

²⁾ E. Spranger: W. v. Humboldt und die Humanitätsidee, S. 455.

³⁾ Die Lehre vom Staat (Schl.s Werke, Braun u. Bauer) Bd. 3, S. 547, 551, 594f. und Gelegentl. Gedanken, S. 542.

werden beide das gleiche Bemühen zeigen, sich miteinander zu verständigen und zu einigen¹⁾.

Aber das Interesse des Staates und dasjenige der Wissensgemeinschaft an der Entwicklung der Wissenschaft gehen wesentlich auseinander. Der Staat ist gewöhnlich nur von dem unmittelbaren Nutzen der Kenntnisse überzeugt. „Ausgebreitete Bekanntschaft mit Tatsachen, Erscheinungen und Erfolgen aller Art,“ nichts als eine „erbärmliche Empirie“ sucht er zu begünstigen, wenn er sich der wissenschaftlichen Anstalten annimmt²⁾. Den in der Wissensgemeinschaft Vereinigten kommt es jedoch auf etwas ganz anderes an als allein auf die Masse der Kenntnisse. „Was sie vereinigt, ist das Bewußtsein von der notwendigen Einheit alles Wissens, von den Gesetzen und Bedingungen seines Entstehens, von der Form und dem Gepräge, wodurch eigentlich jede Wahrnehmung, jeder Gedanke ein eigentliches Wissen ist“³⁾.

Der Staat verkennt nur zu leicht den Wert dieses Bemühens und sucht diese spekulative Seite der Wissenschaft nach Möglichkeit zu beschränken und vorzugsweise die realen Kenntnisse „als die einzig echten Früchte alles auf die Erkenntnis gehenden Bestrebens“ zu fördern⁴⁾. Dieser Richtung muß der wissenschaftliche Verein notwendig entgegenstreben, und die Besten daraus werden darum immer danach trachten, sich möglichst zur Unabhängigkeit vom Staat heraufzuarbeiten, indem sie ihre Vereinigung der Gewalt und Anordnung des Staates zu entziehen suchen⁵⁾. Wegen des grundlegenden Interessengegensatzes, der zwischen dem Staat und der Wissenschaft besteht, schließt also Schleiermacher den Staat von einem inneren Anrecht auf das Bildungswesen aus⁶⁾.

Der Staat soll die Wissenschaften sich selbst überlassen, alle inneren Einrichtungen der Bildungsanstalten ganz den Gelehrten anheimstellen und sich nur die ökonomische Ver-

1) Gelegentl. Gedanken, S. 543.

2) „ „ S. 548.

3) „ „ S. 549.

4) „ „ S. 550.

5) „ „ S. 550.

6) Vgl. E. Spranger: W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens, S. 204.

waltung, die polizeiliche Obergewalt und die Regelung des rechtlichen Verhältnisses der Schulen zum Staatsleben vorbehalten. „Schulen und Universitäten leiden je länger je mehr darunter, daß der Staat sie als Anstalten ansieht, in welchen die Wissenschaften nicht um ihret-, sondern um seinetwillen betrieben werden“¹⁾. Der Staat muß die Wissenschaft als von ihm vollkommen frei, nur an ihr eigenes Prinzip gebunden, anerkennen und ihr Raum gewähren, sich nach ihrem eigenen Gesetz entwickeln zu können. Die sittliche Sphäre des Wissens, die sich gestaltet in der Wissensgemeinschaft, hat das Recht, als selbständige, lebendige geistige Organisation das Gebiet der Schule von der Elementarschule bis hinauf zur höchsten Spitze zu beherrschen.

Diese entschiedene Absage an den Staat ist die natürliche Konsequenz aus der ethischen Theorie Schleiermachers von den vier sittlichen Gemeinschaften und ihrer Selbständigkeit. Danach ist der Staat die Gemeinschaft des identischen Organisierens, der Erzeuger gemeinsamer materieller Kulturgüter, und er fiele von seinem Wesen ab, wenn er sich anmaßen wollte, das identische Symbolisieren, das Schaffen gemeinsamer geistiger Werte zu leiten, das seine natürliche Pflegestätte einzig in der Gemeinschaft des Wissens hat.

Wenn Schleiermacher in der Lehre vom Staat wie in seinem ethischen System das Bildungswesen in den unabhängigen Boden des sittlichen Wertgebiets des Wissens gründet, so schließt er jedoch nicht grundsätzlich jede Beziehung von Staat und Erziehung aus. Anderwärts gesteht er für gewisse Fälle dem Staate ein Anrecht auf die Erziehung zu. Die Akademierede von 1814: „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“ entwickelt eine die geschilderte Anschauung einschränkende und ergänzende historische Ansicht, die zwischen den Extremen der individualistischen Staatstheorie, wie sie Wilhelm von Humboldt in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates vertritt, und des Erziehungsstaates, wie ihn Fichte in den „Reden an die deutsche Nation“ aufbaut, die Mitte findet.

Ein Recht des Staates auf die Erziehung leitet Schleiermacher dort aus der Verpflichtung desselben her, durch

1) Gelegentl. Gedanken, S. 565 f.

Erweckung politischer Gesinnung, d. h. des Bewußtseins der Zusammengehörigkeit für seinen eigenen Bestand zu sorgen. Die zu einem Staate verbundenen verschiedenen Stände und Stämme bilden erst dann eine wahre Einheit, wenn sie das alte abgesonderte, beschränkte Leben überwinden und das Gefühl ihres eigentümlichen Daseins dem lebendigen Gefühle ihrer Identität mit dem Ganzen unterordnen. Da aber die kleinere Einheit sich dieses Gefühl der höheren nicht aus sich selbst zu geben vermag, da es ihr vielmehr nur von der höheren kommen kann, indem diese sich ihr gleichsam innerlich offenbart, so muß die Regierung, die „von vornherein das Gefühl der Einheit des Ganzen ausschließend hat“, die Erziehung in die Hand nehmen und so lange behalten, bis sich das Gefühl der Nationaleinheit in ein angeborenes verwandelt hat. Hat sich dieses aber als solches bewährt, dann hat der Staat die Erziehung, die doch von Natur nicht sein Geschäft ist, in die Hände des Volkes zurückzugeben, d. h. sie geht an die Gemeinde über, die durch ihre Gemeinschaft mit der Kirche und mit dem wissenschaftlichen Verein, dessen Glieder durch sie zerstreut sind, auch intellektuell belebt wird, und bleibt so auch mit der Regierung in dem indirekten Zusammenhang, in dem alles, was das Volk betrifft, mit ihr stehen muß. So findet Schleiermacher mit dem Grunde für diesen Beruf des Staates auch zugleich die Grenze desselben: Der Staat ist nur dann berechtigt, einen tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen, „wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften“¹⁾.

Wir haben nunmehr die Beziehungen hergestellt, durch die die Didaktik Schleiermachers mit den Fundamentaldisziplinen seines Wissenschaftssystems verknüpft ist. Diese Zusammenhänge, die von der Dialektik und Ethik zu der Bildungstheorie hinüberführen, liegen bei Schleiermacher freilich nicht immer offen und klar am Tage. Wenn sie aber tatsächlich bestehen, so ist dies ein Beweis dafür, daß Schleiermacher immer im System denkt. Und dieses besteht im letzten Grunde darin, daß jede besondere

¹⁾ Schleiermacher: Über den Beruf des Staates zur Erziehung (Werke, III. Abt., Bd. 3), S. 241, 245 ff.

Wissenschaft ihren Ursprung in einer höchsten allgemeinen Wissenschaft hat und sich mit dieser auf ein höchstes Wissen bezieht, „von welchem alles einzelne ausgeht“¹⁾.

So hat die Didaktik ihre letzte und tiefste Wurzel in der Dialektik. Durch den Zusammenhang mit ihr wird sie eingegliedert in das Gefüge des philosophischen Systems. Mit mehreren Wurzeln noch sahen wir sie hineingewachsen in den Boden der Ethik, ihrer nächsten Mutterwissenschaft.

Überblicken wir diese doppelte Abhängigkeit, durch die die Didaktik erst eine breite, feste Basis gewinnt, so können wir ihre Beziehungen zu jenen fundamentalen Disziplinen zu folgenden Ergebnissen zusammenfassen:

1. Die Dialektik entwickelt den philosophischen Begriff des Wissens²⁾.

2. Die Ethik folgert aus der sittlichen Natur des Wissens die Notwendigkeit einer Gemeinschaft des Wissens, die in ihrer realen Gestaltung zur Idee der Schule führt.

3. Aus der Ethik ergibt sich der Begriff der Didaktik als der technischen Anweisung, wie durch das Verhältnis des Lehrens und Lernens die Wissensgemeinschaft und durch diese das Wissen selbst zu realisieren ist.

4. Auf dem Boden der Wissensgemeinschaft entwickelt sich durch deren innere Lebensbetätigung von selbst eine Organisation des Bildungswesens.

5. Aus der Anwendung der Idee des Wissens auf die Zwecke der Wissensgemeinschaft bestimmt sich die Bildungsarbeit der eigentlich wissenschaftlichen Anstalten.

6. Die Bedeutung, die die Sprache für den Begriff des Wissens und für die Lebensfunktion der Wissensgemeinschaft besitzt, ist die Grundlage für die hohe didaktische Bewertung der Sprache.

7. Aus der Auffassung des Bildungswesens als einer Veranstaltung des wissenschaftlichen Ver-

¹⁾ Ethik, § 1, S. 1; § 3, S. 3.

²⁾ In welch hohem Maße der Begriff oder die Idee des Wissens die Bildungstheorie befruchtet hat, wird sich im einzelnen bei der speziellen Darstellung der Didaktik der gelehrten Schule zeigen.

eins ergibt sich als Konsequenz die Abweisung der Ansprüche des Staates auf die Schule, sofern nicht durch die historisch gewordenen Verhältnisse in der Konstitution der Gesellschaft ein vorübergehendes Eingreifen desselben in das Erziehungs- und Bildungswesen zum Zwecke der Beförderung der politischen Gesinnung geboten erscheint.

IV.

Die Bedeutung der Tugendlehre für die Didaktik.

Nachdem wir den in der Dialektik entwickelten Wissensbegriff und die in der ethischen Güterlehre gegebene Theorie der sittlichen Gemeinschaft des Wissens in ihrer Bedeutung für die Didaktik erörtert haben, können wir nunmehr auch noch anderweitige Voraussetzungen erschließen, die von einem neuen Gesichtspunkte aus für die Bildungstheorie wertvoll sind. Diese weiteren Grundlagen für die Didaktik liegen in der ethischen Tugendlehre Schleiermachers¹⁾.

Indem wir auch dieses Teilgebiet der Ethik nach seinem Werte für die Didaktik untersuchen, verfolgen wir gleichzeitig den Zweck, die bisher gewonnenen Abhängigkeitsverhältnisse durch Vergleichung mit den neu herzustellenden Beziehungen zwischen Tugendlehre und Bildungstheorie kritisch zu prüfen.

1. Schleiermacher teilt die Aufgabe der Erziehung in die Pflege der Gesinnung und die Pflege der Fertigkeit²⁾. Die erstere umfaßt hauptsächlich das, was wir gewöhnlich im engern Sinne Erziehung, die letztere das, was wir Unterricht zu nennen pflegen. Die Ausdehnung, die Schleiermacher diesen beiden Begriffen gibt, ist sonst in der Pädagogik nicht üblich; namentlich erscheint die Bezeichnung Fertigkeit ungenügend, da Schleiermacher mit diesem Namen, der nach unserm Sprach-

¹⁾ Aphorismen zur Päd. (21), Päd., S. 487.

²⁾ Pädagogik, S. 98 f., 103, 118 ff., 125 ff., 149 ff., 156 ff., 172 ff., 432 ff.

gebrauch nur die äußere technische Geschicklichkeit umfaßt, auch das ganze weite Gebiet der Aneignung von Wissen und Kenntnissen umgrenzen will. Die Verwendung dieser Begriffe erklärt sich aber aus der Anlehnung der Erziehungs- und Bildungslehre an die Tugendlehre, welche letztere wir namentlich nach ihrer Bedeutsamkeit für die Didaktik, die ja die Ausbildung der Fertigkeiten zum Gegenstande hat, befragen wollen.

„Die Tugend ist die Sittlichkeit, die dem einzelnen einwohnt“¹⁾; sie stellt den Einigungsprozeß von Vernunft und Natur in dem einzelnen dar²⁾. Aber die Persönlichkeit des einzelnen ist nur relativer Selbstzweck, nur Durchgangsform der in der Totalität des irdischen Seins sich auswirkenden Vernunft; denn „nur die Tugend aller kann das höchste Gut produzieren“³⁾.

Aus dem Tugendbegriff gewinnt Schleiermacher die Begriffe Gesinnung und Fertigkeit. Legt man bei der Tugend, dem Einswerden von Vernunft und Natur, das Hauptgewicht auf die Seite der Vernunft, so gewinnt man den Idealgehalt, legt man es dagegen auf die Seite der Natur, so erhält man die Zeitform der Tugend.

„Die Tugend als reiner Idealgehalt des Handelns ist Gesinnung, die Tugend als unter die Zeitform gestellte Vernunft ist Fertigkeit.“ Beides darf man indes nicht als getrennt denken, sondern es handelt sich hier immer nur um ein Überwiegen der einen oder andern Seite. „Die Tugend erscheint bald mehr unter jener Form als Gesinnung, bald mehr unter dieser als Fertigkeit.“ Gesinnung ohne Fertigkeit wäre keine Kraft, sondern nur ruhende Vernunft. Fertigkeit ohne Gesinnung wäre entweder nur sinnlich oder hätte ihre Sittlichkeit in dem, der die Gesinnung dazu besäße und für den jener nur das Organ wäre. In der Gesinnung besteht das innere unteilbare Wesen der Tugend, die Fertigkeit ist ihre Verwirklichung in der Mannigfaltigkeit⁴⁾. Die Gesinnung ist als Prinzip des wirklichen Han-

¹⁾ Ethik, § 295, S. 337.

²⁾ „ § 292, S. 328 f.

³⁾ „ § 293, S. 332.

⁴⁾ „ § 294, S. 335 f.

delns das nicht Erscheinende, die Fertigkeit dagegen als das Handeln selbst ist das Erscheinende¹⁾.

Die Gesinnung ist ein Unwandelbares, das nie unmittelbar aufgezeigt werden kann, zu dem sich das wirkliche Handeln verhält wie Symbol zur Idee. „Sie ist unwandelbar in ihren beiden Seiten als Sinn und als produktive Kraft, d. h. sowohl ihre ursprüngliche Vereinigung mit einer Persönlichkeit, als auch ihr Übergehen zu einer höheren Potenz ist nicht ein allmählich Wachsendes, sondern ein auf einmal Daseiendes“, ein ebenso absoluter Akt der Freiheit wie das Erwachen der Sittlichkeit überhaupt. Die Gesinnung ist nichts anderes als das freie, unteilbare geistige Leben der menschlichen Persönlichkeit, das als solches alles Denken und Tun des Menschen zu durchdringen und die entsprechenden sittlichen Handlungen hervorzubringen vermag²⁾.

Die Fertigkeit ist „die im Leben erscheinende Gesinnung“. Sie besteht im Gebrauch der ganzen Persönlichkeit als Organ der Gesinnung und ist deshalb ebensogut ein Wachsendes, wie auch das persönliche Leben, welches im Gebrauch des Körpers als Organ des Bewußtseins besteht. Aus ihr geht das Handeln selbst hervor, und alles mehr oder minder im Handeln hängt von ihrer Beschaffenheit ab.

Der Sache nach sind also Gesinnung und Fertigkeit vollkommen eins. „Es gibt keine Gesinnung ohne Ausübung“, d. h. Fertigkeit, und diese wieder hat ihren Grund in der Gesinnung. „Die Gesinnung ist das Produzieren der Fertigkeit, und diese ist nur das organische und zeitliche Sein jener“³⁾.

Es ist also nur ein verschiedener Standpunkt, wenn man die sittliche Qualität bald nach dem rein Inneren als sich gleichbleibende Kraft, bald nach der Größe ihrer Erscheinung ins Auge faßt⁴⁾.

Schleiermacher konstruiert nun nach seiner Theorie vom gegenseitigen Verschmelzen der Gegensätze ein Schema der Tugenden. Zu dem Gegensatz von Ge-

1) Ethik, § 296 (e), S. 342.

2) „ § 312 (e), S. 388; § 296, S. 342f.

3) „ § 296, S. 342f.; § 310, S. 385f.

4) „ § 310, S. 386.

sinnung und Fertigkeit tritt der in der Güterlehre verwertete Gegensatz von Symbolisieren und Organisieren, Erkennen und Darstellen (Handeln). Indem sich diese Gegensätze durchkreuzen, entsteht eine Vierheit von Tugenden. Es erscheint nämlich:

1. die Gesinnung im Erkennen als Weisheit,
2. die Gesinnung im Darstellen als Liebe,
3. die Fertigkeit im Erkennen als Besonnenheit,
4. die Fertigkeit im Darstellen als Beharrlichkeit¹⁾.

2. Wir beschränken die Betrachtung dieses Schemas auf das Gebiet der Fertigkeit, das für die Didaktik von besonderer Bedeutung ist. Die Besonnenheit definiert Schleiermacher als „das Produzieren aller Akte des Erkennens in einem empirischen Subjekt, welche einen Teil der sittlichen Aufgabe in ihm setzen“, oder er bestimmt sie als die „vollkommen der Idee angemessene Konstruktion des Begriffs und der Anschauung“²⁾.

Die Beharrlichkeit dagegen ist die Tugend, die der Vernunft innerhalb der Organisation zur Herrschaft verhilft; sie enthält „das Mechanische der Ausführung als Herrschaft der Vernunft in der Organisation“. Sie ist die „vollkommen der Idee angemessene Ausführung aller äußeren Darstellung“, das „reale Gebären der Ideen in das Endliche“³⁾.

Den in der Tugendlehre entwickelten relativen Gegensatz von Gesinnung und Fertigkeit finden wir nun in der Pädagogik wieder. Das Gebiet der Fertigkeit konstruiert Schleiermacher hier nach dem der Psychologie entnommenen Gegensätze von aufnehmender und ausströmender Tätigkeit, Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit, Rezeptivität und Spontaneität⁴⁾. Danach werden unterschieden: 1. Fertigkeiten, die von der Sinnestätigkeit ausgehen und in denen die Empfänglichkeit vorherrscht, und 2. Fertigkeiten, die von den sich frei bewegenden Gliedern des Leibes ausgehen und in denen so die Selbsttätigkeit überwiegt⁵⁾.

Das vollständige Resultat der Fertigkeiten der Re-

¹⁾ Ethik, § 295, S. 337; § 296, S. 340.

²⁾ „ § 313, S. 389; S. 394.

³⁾ „ § 315—317, S. 400 ff.

⁴⁾ Psychologie (Schl.s sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 6), S. 81 ff., 216 ff.

⁵⁾ Pädagogik, S. 149.

zeptivität ist die Weltanschauung eines jeden, „worin die Totalität aller Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewußtseins bis auf den höchsten Punkt gesteigert, mit eingeschlossen die Totalität des Bewußtseins der menschlichen Zustände, ohne welche doch die Weltanschauung nichts sein würde, gedacht wird“¹⁾.

Die Fertigkeiten der Spontaneität umfassen dagegen alle nach außen gerichteten Tätigkeiten des Menschen, wodurch sein Anteil an der allgemeinen Aufgabe des menschlichen Geschlechts, an der fortgehenden Weltbildung durch den menschlichen Geist bestimmt wird²⁾.

Für die Bildung der Fertigkeiten setzt Schleiermacher daher ein doppeltes Ziel: „Allgemeine Aufgabe ist Entwicklung des rezeptiven Chaos zur Weltanschauung und des Spontaneen zur weltbildenden Selbstdarstellung.“ Es ist die Bestimmung des Menschen, die Welt in sich aufzunehmen und sich in der Welt darzustellen³⁾.

Dieser Gegensatz von Weltanschauung und Weltbildung ist indes nur relativ, auch hier lassen sich die Gebiete nicht völlig scheiden. Die Weltanschauung, die das Resultat der spekulativen Naturwissenschaft und der wissenschaftlichen Betrachtung der Geschichte ist, setzt ihrerseits die höchste Selbsttätigkeit voraus und ist erst dann auf ihrem höchsten Punkte, wenn die Ideen von der Welt an der Weltanschauung selbst und mit derselben realisiert werden, wenn die Rezeptivität mit der Spontaneität identifiziert ist. Ebenso ist in den Fertigkeiten der Spontaneität stets auch ein bestimmtes Maß von Rezeptivität enthalten; denn soll der Mensch mit seiner Tätigkeit in die Gesamttätigkeit eingreifen, dann muß der Typus der letzteren in ihn übergehen, „und er muß sich eine Bestimmung seiner eigenen Tätigkeit durch jene gefallen lassen“. Hier ist also die Empfänglichkeit die Voraussetzung der Selbsttätigkeit. So ist es stets nur ein Überwiegen der einen Seite über die andere, worin dieser Gegensatz sein Bestehen hat⁴⁾.

In diesem in der Erziehungslehre entwickelten Gegensatz der Fertigkeiten erkennt man nun jene im voraus-

1) Pädagogik, S. 149.

2) „ S. 150.

3) „ S. 444f.,

4) „ S. 149f.; S. 490 (Aphor. 56).

gehenden dargelegte Unterscheidung der Tugendlehre wieder. Die Fertigkeiten der Rezeptivität und der Spontaneität sind genau dasselbe wie das, was die Ethik als Tugend der Besonnenheit und Beharrlichkeit beschreibt.

Die Besonnenheit, das Produzieren aller Akte des Erkennens in den Formen des Begriffes und der Anschauung, fällt zusammen mit dem, was die Pädagogik Fertigkeit der Rezeptivität, Entwicklung der Weltanschauung nennt.

Die Beharrlichkeit, die der Idee gemäße Ausführung aller äußeren Darstellung, ist identisch mit dem, was in der Erziehungslehre als die Fertigkeit der Spontaneität, die Tätigkeit der Weltbildung geschildert wird¹⁾.

So hat also Schleiermacher, wie er den Unterschied von Gesinnung und Fertigkeit aus der Tugendlehre in die Pädagogik hinübernimmt, auch die hier gegebene Einteilung der Fertigkeit von dort entlehnt. Es sind nur verschiedene Namen für denselben Gegensatz verwendet, der sich übrigens, allerdings unter mancherlei kleinen Verschiebungen und Umdeutungen, durch fast alle Werke Schleiermachers zieht. In der Pädagogik tritt er auf als Reziptivität und Spontaneität (Produktivität), in der Ethik als „bezeichnende“ und „anbildende“, symbolisierende und organisierende Tätigkeit. Gemeint ist mit diesen verschiedenen Bezeichnungen im allgemeinen stets dasselbe, nämlich die fundamentale Unterscheidung der seelischen Funktionen des Erkennens und Handelns (Wollens, Darstellens). Bringt man sich die Herübernahme des Begriffes der Fertigkeit aus der Tugendlehre in die Pädagogik unter dieser Bezeichnung von Fertigkeiten des Erkennens und des Handelns (oder Darstellens) zum Bewußtsein, so wird dadurch am besten die Bedeutung verständlich, die diese Entlehnung für die Didaktik besitzt.

Bevor wir jedoch darauf näher eingehen, müssen wir vorerst noch erörtern, wie sich bei Schleiermacher die

¹⁾ Am deutlichsten kommt diese Herleitung der zwei Arten der Fertigkeit aus dem Tugendbegriff zum Ausdruck in der Abhandlung: „Über die wissenschaftliche Behandlung des Tugendbegriffes.“ (Werke, III. Abt., Bd. 2, S. 361 ff.)

pädagogische Einwirkung auf Gesinnung und Fertigkeit gestaltet.

3. Schleiermacher betrachtet die beiden Seiten der Tugend, Gesinnung und Fertigkeit, als zwei Bildungsseiten des Menschen, für deren jede er eine andere Art pädagogischer Beeinflussung fordert.

Die Gesinnung, die nach der Ethik ein Inneres, Geistiges, ruhende Vernunft ist und die in der Pädagogik als „der allgemeine Wille“¹⁾, als „die Kontinuität des intelligenten Lebens“²⁾ beschrieben wird, kann nicht in dem Maße Gegenstand der Erziehung sein wie die Fertigkeit, da sie sich als etwas Inneres dem Auge des Erziehers entzieht. Eine Einwirkung auf sie ist nur möglich in Anlehnung an die Form des Lebens selbst. Nur das Leben in seiner ursprünglichen, kräftigen Frische und nur die Totalität der freien Persönlichkeit wird einen Einfluß auf die Gesinnung auszuüben vermögen. Die „Erweckung und Befestigung der Gesinnung“ ist wesentlich Sache der freien Einwirkung des Lebens³⁾.

Die Fertigkeit ist die Verwirklichung der Tugend, das Tatwerden der Gesinnung, die äußere Darstellung eines Innern, das als wandelbar in die Erscheinung tritt. Weil sie die mehr technische Seite der Tugend ist, kann sie auch durch ein methodisch-technisches Verfahren entwickelt werden⁴⁾. Wenn bei der Beeinflussung der Gesinnung die freie Form der Einwirkung vorherrscht, so überwiegt hier die gebundene Form, die systematische Übung, die ihre Maßnahmen in eine bestimmte Ordnung und Stetigkeit bringt. Die Gesamtheit dieser methodisch-technischen Veranstaltungen zur Pflege der Fertigkeiten ist der Unterricht; der Ort, wo sich die Bildung zur Fertigkeit vollzieht, ist die Schule⁵⁾.

Die Aufgabe der Schule bestimmt Schleiermacher dahin: „Der Schule kommt alles zu, was Unterricht und Übung der Fertigkeit ist“⁶⁾. Ebenso hat sie aber auch die Gesinnung

1) Pädagogik, S. 96.

2) „ S. 98.

3) „ S. 112ff., 116f., 118.

4) „ S. 116ff.

5) „ S. 120f., 127f., 148, 172ff.

6) „ S. 263.

zu entwickeln, „insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht“¹⁾.

Was das Verhältnis der Schule zur Gesinnungsbildung betrifft, liegen jedoch bei Schleiermacher offenbar innere Wandlungen vor.

Frühe Äußerungen über diese Frage bestreiten die gesinnungsbildende Kraft der Schule. In der Rezension von Fr. Zöllners „Ideen über Nationalerziehung“ (1805) bezeichnet Schleiermacher die Absicht, die Verbesserung der Gesinnung durch allerlei Kenntnisse zu bewirken, die man dem Volke beibringt, als einen „höchst leeren und unglücklichen Gedanken“²⁾. Auch in dem ersten seiner Gutachten über den Religionsunterricht (1810) nimmt er eine ablehnende Stellung ein: „Auf die Gesinnung zu wirken, kann niemals ein unmittelbares Objekt für die Schule sein“³⁾. Doch schon kurze Zeit darauf, in einer zweiten Äußerung zu derselben Frage kommt eine wesentlich andere Anschauung zum Durchbruch. Schleiermachers „Allgemeiner Entwurf zum Religionsunterricht auf gelehrten Schulen“ nimmt die Gesinnungsbildung ausdrücklich in die Aufgabe der Schule auf: „Die öffentlichen Schulen sind allerdings vorzüglich Lehranstalten, inwiefern das Lehren die allgemeine Form aller Tätigkeiten darin ist, nicht aber, als ob das Lernen der einzige Zweck derselben wäre, sondern dieser ist vielmehr vermittelt des Lernens die Entwicklung der geistigen Kräfte, und zwar nicht nur der einzelnen Fertigkeiten, sondern auch der übereinstimmenden allgemeinen Richtung aller oder der Gesinnung. Auf diese muß also unter der Form des Lehrens in allen Lehrstunden gewirkt werden.“ Dabei bleibt nur mangelhaft, daß so die Gesinnung immer nur von einer bestimmten Seite erregt wird. Will man die Selbsttätigkeit für das Gute und Rechte von seinem Mittelpunkt aus erwecken, so kann dies nur durch das Leben auf der Schule selbst und durch den Geist, in welchem die Disziplin geübt wird, geschehen⁴⁾.

An dieser Anschauung, daß auch die Schule die Ent-

¹⁾ Pädagogik, S. 260.

²⁾ W. Dilthey: Aus Schl.s Leben in Briefen, 4. Bd., S. 596f.

³⁾ P. Schwartz, a. a. O. S. 159.

⁴⁾ „ a. a. O. S. 161.

wicklung der Gesinnung zu befördern habe, hat Schleiermacher fortan festgehalten und sie ebensowohl in den pädagogischen Vorlesungen von 1813—14, wie ganz besonders bestimmt in denen von 1826 vertreten. Dort betont er, es könne gar nicht die Rede davon sein, daß die Schule bloß „Kenntnisfabrik“ und nicht auch Erziehungsanstalt sei¹⁾).

Wenn sich also Schleiermachers Ansicht dahin geändert hat, daß sie eine Belebung der Gesinnung wie durch das Leben der Schule, so auch unter der Form des Lehrens für möglich hält, so hat sich diese Wandlung unzweifelhaft unter dem Einfluß ethischer Erwägungen vollzogen.

Es ist mit der Anschauung über das Verhältnis von Gesinnung und Fertigkeit im Begriff der Tugend gegeben, daß ein völliges Isolieren des einen vom andern nicht mehr möglich erscheint. Weil Gesinnung und Fertigkeit sachlich dasselbe sind, weil keine Gesinnung ohne Ausübung und keine Fertigkeit ohne Gesinnung besteht, weil die Gesinnung nur das Produzieren der Fertigkeit und diese nur das organische und zeitliche Sein jener darstellt, muß die Pflege der Fertigkeit gleichzeitig auch die Entwicklung der Gesinnung beeinflussen, der Unterricht besitzt also an sich schon erziehende Kraft; und andererseits muß infolgedessen die Einwirkung auf die Gesinnung auch die Entwicklung der Fertigkeit befördern, die Erziehung vermag auch zu unterrichten. So ist eine scharfe Scheidung von Erziehung und Unterricht ebensowenig möglich wie eine Trennung von Gesinnung und Fertigkeit. „Es kann sich nur das eine mit dem andern zur Vollkommenheit entwickeln“²⁾).

So läge also bei Schleiermacher in der Konsequenz der ethischen Fundierung seiner Pädagogik eigentlich der Kerngedanke der Herbartschen Pädagogik, die Idee des erziehenden Unterrichts. Allein Schleiermachers Unterrichtstheorie weist darauf, daß man durch den Unterricht auf die Gesinnung einwirken könne, doch nur mehr gelegentlich hin, indem sie einmal von der Beeinflussung des Willens durch das Vorstellungsvermögen³⁾, ein andermal von der „Gemütsleitung“ durch den Religionsunterricht⁴⁾ oder von

1) Pädagogik, S. 259, 450.

2) „ S. 123 f., 150.

3) „ S. 274 f.

4) „ S. 280.

dem „Produktivwerden“ der Geschichte und biblischen Geschichte „in das sittliche und religiöse Gebiet hinein“¹⁾ spricht. In prinzipiellen Erörterungen wird jedoch im Zusammenhange der Didaktik von der gesinnungsbildenden Kraft des Unterrichts und der Schule nicht gehandelt. So hat Schleiermacher zwar den ablehnenden Standpunkt, den er früher einnahm, indem er vom Unterrichte keinen Nutzen für die Gesinnungsbildung erwartete, aufgegeben, aber seine Didaktik weist der Schule doch nicht grundsätzlich die Aufgabe zu, die ihr nach der ethischen Auffassung der Fertigkeit, welche in deren Bildung immer auch die Gesinnung gefördert sieht, eigentlich zukommen müßte.

Die Bildung der Fertigkeit oder der Unterricht ist also für die Didaktik die wesentliche Hauptaufgabe der Schule, und für dieses Gebiet gilt die mit der ethischen Einteilung der Tugenden der Fertigkeit übereinstimmende Scheidung in Fertigkeiten der Rezeptivität und der Spontaneität.

Mit den Fertigkeiten der Rezeptivität oder Empfänglichkeit umfaßt die Didaktik das Gebiet des Erkennens, das wir unter der doppelten Form der Anschauung und des Begriffes zu bewältigen haben²⁾.

Die Fertigkeiten der Spontaneität oder Selbsttätigkeit führt Schleiermacher unter einem Namen in die Didaktik ein, mit dem er einen pädagogischen Begriff der Griechen erneuert: als Gymnastik. Es ist das Gebiet des Handelns und Darstellens menschlicher Kräfte und Fertigkeiten³⁾.

Die Didaktik unterscheidet des näheren drei Arten der Gymnastik: 1. die rein leibliche Gymnastik, 2. die Gymnastik der Sinne (die „schon mehr leibliche“ Gymnastik) und 3. die geistige Gymnastik.

Bei der Darstellung der leiblichen Gymnastik verweist Schleiermacher auf das Vorbild der Griechen, die in muster-gültiger Weise die ganze Schönheit und Kraft des Körpers entwickelt und dadurch die höchste Harmonie zwischen Seele und Leib erzielt hätten⁴⁾. Unter der Gymnastik der Sinne versteht er die künstlerische Erziehung der Jugend,

1) Pädagogik, S. 479 f.

2) „ S. 275 ff.

3) „ S. 285—296.

4) „ S. 294.

namentlich durch Gesangs- und Zeichenkunst¹⁾). Zur Gymnastik des Geistes gehört die Beherrschung und Handhabung der Sprache als Ausdruck des Gedankens. Schleiermacher spricht hier von der Virtuosität in der Bewegung von Gedanken, von der Kraft und Gewandtheit, mit der Gedanken verbunden und getrennt, von der Schnelligkeit, mit der sie erzeugt, von der Zähigkeit, mit der sie festgehalten werden²⁾).

Die Behandlung, die die Didaktik bei der Darstellung der Bildungsarbeit der einzelnen Schulen diesen beiden Gebieten der Fertigkeit zuteil werden läßt, ist nicht durchweg gleichmäßig. In der Theorie der Volksschule stellt Schleiermacher die spontanen Fertigkeiten genau in dieser ihrer grundlegenden Gliederung neben die Fertigkeiten der Rezeptivität³⁾. Bei der Darstellung der Bürgerschule und der gelehrten Schule ist jedoch diese systematische Vollständigkeit in der Darlegung der Fertigkeiten, auf die der Unterricht zu wirken hat, nicht erreicht. Dort wird nur allgemein von Unterrichtsgegenständen gehandelt, die Gliederung der Fertigkeiten nach dem psychologisch-ethischen Einteilungsgrunde ist aufgegeben, was zur Folge hat, daß nicht alle Arten der Fertigkeit zu ihrem Rechte gelangen. Was insbesondere die Didaktik der gelehrten Schule betrifft, so wird dort aus dem Gebiete der spontanen Fertigkeiten nur die geistige Gymnastik, die Übung im Gebrauch der Sprache, dargestellt⁴⁾).

4. Von hier aus wollen wir einmal zurücksehen auf das, was die vorausgehenden Abschnitte unserer Darlegung entwickelt haben.

Die Didaktik erwies sich als eine technische Disziplin, hervorgewachsen aus der ethischen Lehre von der Gemeinschaft des Wissens und durch diese verbunden mit dem philosophischen Begriffe des Wissens in der Dialektik. Als Aufgabe der Schule ergab sich die Entwicklung des Wissens, die Ausbreitung des symbolisierenden Prozesses.

Nachdem wir nunmehr für die Didaktik auch diejenigen Voraussetzungen herbeigezogen haben, die in dem ethischen

1) Pädagogik, S. 290 ff.

2) „ S. 286 ff., 369 ff.

3) „ S. 272—296.

4) „ S. 320—339, 369—374.

Begriffe der Tugend der Fertigkeit beschlossen liegen, scheint sich ein Widerspruch vor uns aufzutun.

Nach jener ersten Herleitung der Bildungstheorie aus der ethischen Güterlehre ist die Entwicklung des Erkennens, die Entfaltung des Wissens alleiniger und einziger Gegenstand der Didaktik.

Nach der Fühlungnahme mit der Tugendlehre sehen wir der Didaktik zugewiesen das Gesamtgebiet der Fertigkeit, also ebensowohl die Fertigkeiten der Rezeptivität, die in ihrer Vollkommenheit die Tugend der Besonnenheit darstellen und als deren Ergebnis wir die Weltanschauung erreichen, als auch die Fertigkeiten der Spontaneität, die ihrerseits hinausstreben auf die Tugend der Beharrlichkeit, die verwirklicht wird in der vollendeten Weltbildung.

So scheint der Begriff des Wissens der Didaktik ein wesentlich engeres Fundament zu bieten als der aus der Tugendlehre entlehnte Begriff der Fertigkeit, insofern nämlich das Wissen nur das umfaßt, was unter den Fertigkeiten der Rezeptivität verstanden wird, das Entstehen der Weltanschauung, während das Gebiet des Handelns und Darstellens, der Kreis der spontanen Fertigkeiten mit dem Ziele der Weltbildung der Didaktik erst durch den Tugendbegriff erschlossen würde.

Dieser Widerspruch löst sich aber, wenn man das, was Wissen genannt wird, in Schleiermachers Sinne versteht.

Bei der Darlegung des in der Dialektik entwickelten Wissensbegriffes zeigte es sich, daß es für Schleiermacher zwei wesensverschiedene Arten zu wissen gibt¹⁾.

„Wissen“ bezeichnet erstens das Hereinnehmen eines Seins in das Denken, dies ist das abbildliche Denken. Ebenso kann man aber auch wissen um sein Wollen. Dieses allem Handeln zugrunde liegende Denken bildet die Zweckbegriffe; es ist das vorbildliche Denken, weil diesem Denken des Wollens eine von uns zu bewirkende Modifikation des Seins folgen soll, während bei ersterem das Sein dem Denken vorausgeht.

Jenes erstere, das abbildliche Wissen, entspricht der Fertigkeit der Rezeptivität, insofern hier das Sein das Aktive,

¹⁾ Vgl. oben S. 15f.

das Denken das Sekundäre ist; das letztere, das vorbildliche Wissen, entspricht der Fertigkeit der Spontaneität, insofern hier das Denken das Aktive ist, das durch ein Handeln auf das Sein, das Sekundäre, wirkt. Erst dieses beides zusammen, so betont die Dialektik, macht die Gesamtheit des Wissens aus¹⁾.

So ist also für Schleiermacher im Begriffe des Wissens, sofern dazu gehört das dem Wollen zugrunde liegende Denken²⁾, immer schon mitenthalten das Wollen, das keine blind und triebartig wirkende Urkraft darstellt, sondern immer ein vernunftbeherrschtes, dem Denken unterworfenes Gestalten des Seins. Insofern also dem Wissensbegriff das dem Wollen vorausgehende Denken subsumiert wird³⁾, vermag dieser Begriff des Wissens dasselbe Fundament für die Didaktik zu bereiten wie die aus dem Tugendbegriff hergeleiteten Fertigkeiten der Rezeptivität und Spontaneität.

Auf diesem Boden erwächst dann eine Didaktik, die den ganzen, vollen Menschen zum Gegenstand der Bildung macht, indem sie ebenso das Hereinnehmen des Seins in den Geist, das Symbolische oder Theoretische, reguliert, wie sie das Hinausstreben des menschlichen Geistes im Handeln und Darstellen, das Organische und Praktische, umfaßt. Diese Grundanschauung von der Aufgabe der Didaktik finden wir bereits in den Monologen angedeutet, wenn es dort heißt: „Es ist das Höchste für ein Wesen wie meines, daß die innere Bildung auch übergeh in äußere Darstellung“⁴⁾.

In dieser denkend-wollenden Geistesverfassung wird sich der Mensch auch allererst seiner Stellung im Sein bewußt. In dem beständigen Oszillieren zwischen Aufnehmen und Hinausstreben fühlt er sich als Kreuzungspunkt im universalen Prozeß, in dem Geist und Natur, Vernunft und Sein, Ideales und Reales einander durchdringen, in dem das Reale sich idealisiert und das Ideale sich realisiert. In

¹⁾ Halpern, S. 210 (521, Vorles.).

²⁾ Schl.s Dialektik (Jonas), S. 519 ff.

³⁾ „ „ S. 521.

⁴⁾ Monologen, S. 409.

der Identität von abbildlichem und vorbildlichem Denken, von Erkennen und Wollen, deren wir im unmittelbaren Selbstbewußtsein in der Weise des Gefühls innwerden, vermögen wir allein den transzendenten Grund beider Seelentätigkeiten zu erreichen, uns dem Absoluten, dem Göttlichen zu nähern, das als Einheit aller Gegensätze weder der theoretischen Vernunft, noch dem praktischen Handeln allein zugänglich ist¹⁾.

Wenn durch diese Doppelheit der Fertigkeit dem eigentlichen symbolisierenden Prozeß die organisierende oder bildende Tätigkeit zugeordnet wird, so bietet sich dafür vom Standpunkte der Ethik die Erklärung in der Relativität dieses Gegensatzes. „In ihrem relativen Gegensatz läßt sich eine Funktion nur an der andern auffassen. Wie die bildende Funktion mehr den Akt repräsentiert, durch den die Vernunft sich der Natur bemächtigt und sich in sie gleichsam hineinbegibt, so die erkennende den Akt, durch den die Vernunft in der Natur ist und sich in ihr manifestiert.“ Jeder bildende Akt fängt mit einem Erkennen an, und „beide Funktionen sind in jedem ganzen Akt wesentlich verbunden“²⁾.

So hat also unser Zurückgehen auf die Tugendlehre gezeigt, daß auch dies Teilgebiet der Ethik hohe Bedeutung für die Didaktik besitzt, indem auch von hier aus wesentliche Beziehungen zur Bildungstheorie hinüberlaufen. Dieses Auffinden einer weiteren Abhängigkeit der Didaktik von der Ethik ist geeignet, die bereits gewonnenen Ergebnisse in wertvoller Weise zu ergänzen und im einzelnen noch klarer zu beleuchten.

Wir sahen, daß Schleiermacher aus dem Tugendbegriff die beiden Elemente gewinnt, die dann als bedeutsame Fundamentalbegriffe in die Pädagogik Eingang finden: die Begriffe der Gesinnung und Fertigkeit, wobei die Entwicklung der Fertigkeiten sich als die eigentliche Aufgabe der Schule ergibt. In der Gliederung der Tugend der Fertigkeit in die Tugenden der Besonnenheit und Beharrlichkeit sahen wir weiterhin die der Pädagogik eigentümliche Unterschei-

¹⁾ Vgl. oben S. 17—19; vgl. auch die Abhandlung über den Tugendbegriff, a. a. O. S. 362.

²⁾ Ethik, §§ 234, 235, 237.

dung von Fertigkeiten der Rezeptivität und Spontaneität, von erkennender und darstellender Tätigkeit vorgebildet, so daß also mit jenem Gegensatz der Tugendlehre zugleich auch schon eine erste allgemeine Gliederung der Bildungsarbeit der Schule gegeben ist. Damit wird aber auch der der Didaktik zugrunde gelegte Wissensbegriff erst klar und deutlich in die beiden in ihm liegenden Seiten des abbildlichen und vorbildlichen Denkens auseinandergelegt, wie eben dadurch auch für den Prozeß der symbolisierenden Tätigkeit die Relativität der ethischen Gliederung des Handelns der Vernunft auf die Natur zum Bewußtsein gebracht wird.

So fällt also durch die Herstellung der Beziehungen, die die Didaktik mit der Tugendlehre verbinden, ein bedeutungsvolles Licht auch auf die vorher schon ermittelten Abhängigkeitsverhältnisse. Jenen die Beziehungen der Bildungstheorie zur Dialektik und ethischen Güterlehre zusammenfassenden Ergebnissätzen können wir nunmehr als letzten diesen hinzufügen:

Die Tugendlehre entwickelt aus dem Tugendbegriff die beiden pädagogischen Begriffe der Gesinnung und Fertigkeit, so daß sich die Ausbildung der Fertigkeit nach den dort unterschiedenen zwei Seiten des Erkennens und Darstellens als die Hauptaufgabe der Schule ergibt.

V.

Die Gliederung des Bildungswesens.

1. Schleiermachers Bildungstheorie ist entstanden in und unmittelbar nach der großen Zeit, in der in Preußen der Neubau des gesamten Schulwesens erfolgte. Der im Jahre 1808 neugegründeten „Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht“, deren Chef vom 28. Februar 1809 bis zum 23. Juni 1810 Wilhelm von Humboldt war, gehörte nach dessen Ausscheiden auch Schleiermacher an, der vom 26. März bis Ende des Jahres 1810 zugleich auch an der Spitze der „Wissenschaftlichen Deputation“ stand, die als eine beratende Sachverständigenkommission der Unterrichtssektion zur Seite gestellt worden war. Diese neuen staatlichen Behörden haben in gemein-

samer Arbeit die Reform des Bildungswesens durchgeführt, die in dem im Jahre 1813 durch Süvern vollendeten allgemeinen Schulplan für die Gymnasien, Stadt- und Elementarschulen ihren Abschluß fand¹⁾.

Humboldt hat zwar zu dieser Reformarbeit nur wesentlich den Anstoß gegeben, aber das Bildungsideal, das er aus der Tiefe seiner Welt- und Lebensanschauung heraus aufgestellt hatte, ward doch für die Neugestaltung des Schulwesens von grundlegender Bedeutung. Aufgabe der Schule ist Bildung des ganzen inneren Menschen, nicht für irgendeinen bestimmten Beruf, sondern in der Totalität seiner Kräfte und Fähigkeiten. Es ist das Ziel der universalen formalen (d. h. Kräfte weckenden und üben- den) Bildung, das Humboldt in neuen Organisationsformen zu erreichen strebte²⁾. Dieses Bildungsideal der Humanität, das zuerst von Rousseau und Pestalozzi verkündet worden war, suchte er ohne Rücksicht auf die mannigfachen Hemmnisse der Wirklichkeit, selbst ohne Beachtung der Unterschiede des Besitzes, des Berufs und der persönlichen Begabung zur Gestaltung zu bringen. Daraus, daß die Schule nur allgemeine Menschenbildung bezweckt, folgt für Humboldt die Einheit und Kontinuität des Schulunterrichts in der Form der Einheitsschule³⁾. Nebeneinanderstehende Schulformen, die bedingt werden durch die Anforderungen des künftigen Berufes, verwirft er auf das allerentschiedenste. Was nur auf die Praxis, auf unmittelbare Verwertung gerichtet ist, ist für ihn zugleich unwissenschaftlich, da es sich oft mit unverständenen Anweisungen begnügt, während die allgemeine Bildung, die die Kräfte, d. h. den Menschen selbst stärkt und läutert, stets wissenschaftlich ist, insofern sie immer bis auf die volle Einsicht der Gründe zurückgeht⁴⁾.

Das Bildungsideal, das Schleiermacher vorschwebt, ist in gewissen Grundzügen demjenigen Humboldts verwandt, zugleich aber weicht es nach anderen Gesichtspunkten wesentlich von ihm ab.

¹⁾ Vgl. Spranger, a. a. O. S. 111f., 127. — Vgl. Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts, Bd. 2, S. 282ff.

²⁾ E. Spranger, a. a. O. S. 133ff., 234.

³⁾ „ S. 135, 137, 139.

⁴⁾ „ S. 141f.

Auch Schleiermacher erstrebt die Bildung des ganzen vollen Menschen in allen seinen Fähigkeiten und Kräften. „Die Erziehung ist nichts anderes als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren Tätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden“¹⁾. Die Fertigkeiten der Rezeptivität und der Spontaneität, deren Entwicklung die Aufgabe der Schule ist, sind nur die beiden sich gegenseitig voraussetzenden und ergänzenden Seiten des menschlichen Wesens. In diesen Fertigkeiten hatten wir die Tugenden der Besonnenheit und Beharrlichkeit wiedererkannt. Die Tugend aber als die dem einzelnen einwohnende Sittlichkeit ist auf die Bildung der Persönlichkeit gerichtet, das Streben nach Tugend bedeutet Streben nach vollendeter Persönlichkeit. Mit dieser zweifachen Tugend der Fertigkeit sucht Schleiermacher den denkend-wollenden Menschen, die Gesamtheit seiner Geisteskräfte zu fördern und zu entwickeln. Und insofern stimmt sein Bildungsideal mit dem Humboldtschen überein.

Aber auch darin treffen beide zusammen, daß sie diese Bildung des ganzen vollen Menschen unter dem Gesichtspunkte der Individualität fassen. Waren sie doch beide begeisterte Apostel der Individualität; das Persönlichkeitsideal hat sie, die sie in dem individualitätsfreudigen Zeitalter der Romantik wurzeln, mit gleich starker Begeisterung erfüllt. Mit der Freude des Entdeckers schildert Schleiermacher den Moment, da ihm zuerst das Bewußtsein der Eigentümlichkeit aufgegangen ist. „So ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll in einer eigenen Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und wirklich werde in der Fülle der Unendlichkeit alles, was aus ihrem Schoße hervorgehen kann“²⁾. An der Idee der Individualität hat Schleiermacher sein ganzes Leben hindurch festgehalten, wenn auch daneben die soziale Seite, die zuerst in der Form der Gesellschaft, Freundschaft, religiösen Gemeinschaft Würdigung findet, späterhin wesentlich entschiedener betont und hervorgekehrt wird.

Stellt sich also die Menschheit in den tausend ver-

¹⁾ Pädagogik, S. 259.

²⁾ Monologen, a. a. O. S. 367.

schiedenen Formen der Individuen dar, so wird es Aufgabe der Erziehung, „im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen zu entfalten“¹⁾. „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des einzelnen“²⁾; die Erziehung muß die individuelle Natur des Menschen herauszubilden suchen.

Dieses auf die Individualität gestimmte Bildungsideal erfährt nun aber durch die ethische Grundanschauung Schleiermachers eine bedeutende Erweiterung und Bereicherung. In dem ethischen Entwicklungsprozeß ist die Einzelpersönlichkeit immer nur relativer Selbstzweck; die persönliche Vervollkommenung in der Tugend ist lediglich Durchgangsform der in der Totalität des irdischen Seins sich auswirkenden Vernunft, deren letztes Ziel die Realisierung des höchsten Gutes ist, die sich eben nur durch die Tugend aller erreichen läßt.

Diese Vollendung des ethischen Prozesses ist aber einzig möglich in dem Leben der sittlichen Gemeinschaft. Darum weist Schleiermacher der Erziehung neben jener ersten Aufgabe der Entfaltung der Individualität diese zweite zu: den Menschen hineinzubilden in das Gemeinschaftsleben des Staates, der freien Geselligkeit, des Wissens und der Kirche. Die Erziehung soll den Menschen für die Gemeinschaft tüchtig machen; da aber allem Leben in diesen sittlichen Sphären noch Unvollkommenheiten anhaften, soll in dem Zöglinge zugleich die Kraft entwickelt werden, das Gemeinschaftsleben zu verbessern und höher zu bilden³⁾.

Erst in der regen Wechselwirkung zwischen dem einzelnen und dem Ganzen, dem Individuum und den ethischen Lebensgemeinschaften besteht die ganze harmonische Fülle des Daseins. In dieser Weise hat auch die ausgeprägte Persönlichkeit Schleiermachers stets mitten im wogenden Leben gestanden, mit starkem Geiste in dasselbe eingreifend.

Diese Auffassung des Menschen als eines für die Gemeinschaft bestimmten Wesens scheidet nun das Schleier-

¹⁾ Pädagogik, S. 26.

²⁾ „ S. 36; vgl. auch S. 72, 213, 421 f., 497 ff.

³⁾ „ S. 29 ff., 35 ff., 423 f., 506 ff., 374. — Ethik, § 312, S. 387.

machersche von dem Humboldtschen Persönlichkeits- und Bildungsideal. Für Schleiermachers Anschauung dient alle Tätigkeit des einzelnen der Verwirklichung des höchsten Gutes in dem sittlichen Gemeinschaftsleben. Für Humboldt dagegen ist, mindestens in der Epoche, von der hier die Rede ist, in allem ethischen Entfalten und Wirken der Selbstgewinn die Hauptsache. „Überall herrschen und sich an nichts verlieren, für alles Sinn haben und doch nur in sich selbst zu wurzeln“¹⁾, das ist Humboldts Auffassung vom Menschentum, seine Humanitätsidee. „Daß der Individualismus seine Grenze an dem Glück des Schaffens für andere finden könnte, dieser sozialetische Gedanke scheint ihn niemals tief ergriffen zu haben“²⁾.

Unter der Herrschaft jenes Schleiermacherschen Bildungsideals gewinnen nun die Verhältnisse des Gemeinschaftslebens für die Gestaltung des Bildungswesens weit höhere Bedeutung, als dies bei Humboldt der Fall ist.

Aus der Vereinigung der beiden Bildungsziele: des Herausbildens der Eigentümlichkeit und des Hineinbildens „in den Komplex der menschlichen Verhältnisse“³⁾ ergibt sich für Schleiermachers Bildungstheorie zunächst die Forderung, daß die formale Übung der individuellen Kräfte an einem für das künftige Leben bedeutsamen Stoffe zu geschehen habe.

So erklärt Schleiermacher zwar, mit Humboldt übereinstimmend, die Bildung des Menschen bestehe in der Entwicklung der Kräfte; aber diese Erweckung und Entfaltung der im Menschen liegenden Fähigkeiten hat für ihn nicht, wie für jenen, den Charakter einer bloß formalen Übung, für die der Stoff eigentlich nebensächlich ist, sondern Schleiermacher stellt ganz allgemein diesen Grundsatz auf: „Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas Wirklichgewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, und nur in der Periode der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat,

1) E. Spranger, a. a. O. S. 44.

2) „ a. a. O. S. 45.

3) Pädagogik, S. 37, Vorles. von 1820/21.

das ist nicht ein wirklich Erreichtes, es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein.“ Man muß den formalen Zweck an einem Material zu erreichen suchen, das als solches im Leben immer fortwirkt. „Ein ganz besonderer Fall der Not wäre es, wenn man das Recht haben sollte, ein materiales Element in den Unterricht hineinzubringen, welches nachher wieder aufgegeben werden müßte“¹⁾. Schleiermacher bezeichnet es geradezu als einen „Unterrichtskanon“, „daß man keinen Stoff der Bildung zugrunde legen dürfe, der hernach im Leben wieder ganz und gar verschwindet“; denn je unangemessener die Form und der ganze Zuschnitt der Bildung dem sind, „was im eigentlichen Leben vorkommt, desto mehr wird sich Totes im Leben finden“²⁾. So verbindet sich in Schleiermachers Bildungstheorie mit dem formalen ein materiales Prinzip: Aufgabe der Schule ist es, die menschlichen Kräfte und Fähigkeiten an einem Bildungsstoffe zu üben, der durch die Rücksicht auf das künftige Leben des Zöglings bedingt ist. Diese Einführung des materialen Unterrichtsprinzips, die sich für Schleiermacher aus der sozialetischen Orientierung seiner Bildungstheorie ergibt, unterscheidet diese von der Humboldtschen, die das Prinzip der formalen Bildung einseitig überspannt³⁾.

Mit dieser Vereinigung des formalen und materialen Unterrichtsprinzips hängt es weiterhin zusammen, daß Schleiermacher zu einer wesentlich anderen Organisation des Bildungswesens gelangt als Humboldt.

2. Das sittliche Gemeinschaftsleben, in das der Mensch eingehen soll, ist nicht für jeden das gleiche; es gibt verschiedene Potenzen, in denen sich die einzelnen in diesem gemeinsamen Leben betätigen. Alle diese verschiedenen Arten, mitzuarbeiten an der Entfaltung der sittlichen Güter, ergeben zusammengenommen die bunte Vielgestaltigkeit des Kulturlebens. Und insofern die Schule der Vorbereitung für das ethische Gemeinschaftsleben zu dienen hat, wird sie zweckmäßig die Jugend in bestimmte große Gruppen scheiden, je nach der Richtung und dem Maße, nach denen

¹⁾ Pädagogik, S. 273.

²⁾ „ S. 321 f., 299.

³⁾ Vgl. E. Spranger, a. a. O. S. 139 f.

diese zur Förderung des sittlichen Fortschritts berufen ist. Dabei wird die reale Gliederung, die das Leben des Volkes im Laufe der geschichtlichen Entwicklung angenommen hat, entscheidend für die Art, wie die Schule, die dem Leben dienen will, sich organisiert¹⁾. So bestimmt die Praxis die Theorie, weil das wirkliche, tätige Leben die Priorität vor der Theorie hat²⁾.

Das Gemeinschaftsleben des Volkes sieht nun Schleiermacher in drei große Berufsgruppen gegliedert.

Der niedersten gehören diejenigen an, die durch mechanische Handarbeit der Gemeinschaft dienen³⁾.

Ihnen stehen die gegenüber, die zur Leitung des gemeinsamen Lebens der Gesellschaft berufen sind⁴⁾.

Zwischen diesen beiden Gruppen steht die Klasse derjenigen, die „zwar auch Geschäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt“, so daß sie also gleichfalls ein Regiment zu führen hat⁵⁾.

Entsprechend diesen wesensverschiedenen Arten, am sittlichen Gemeinschaftsleben teilzunehmen, organisiert sich das Bildungswesen in drei Formen der Schule.

Diejenigen, die in die verschiedenen mechanischen Gewerbe (Ackerbau oder Handwerk) eintreten, empfangen ihre Bildung in der Volksschule, deren Aufgabe es ist, „die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden“⁶⁾.

Die zur Leitung im Gewerbsleben Bestimmten, die wegen der Handelsbeziehungen der Geschäfte mit den außerhalb des Staates liegenden Verhältnissen vertraut werden müssen, empfangen die das Bedürfnis jener ersten Klasse übersteigenden Bildungselemente in der Bürgerschule⁷⁾.

1) Pädagogik, S. 67 und: Über den Beruf des Staates zur Erziehung, S. 234f., 248ff.

2) Pädagogik, S. 6, 584.

3) „ S. 274.

4) „ S. 348.

5) „ S. 319f.

6) „ S. 275.

7) „ S. 319ff.

Für diejenigen endlich, die im späteren Leben im Volke als Leitende auftreten sollen, sei es im Staate, in der Kirche oder in der Wissenschaft, sind höhere Anstalten nötig, in denen sie „durch Mitteilung der Wissenschaft“ auf den „höchsten geschichtlichen Standpunkt“ gelangen. Sie durchlaufen die „wissenschaftliche Bildungsstufe“, d. h. die gelehrte Schule und die Universität¹⁾.

Weil sich also das bürgerliche Leben in bestimmte Arten der Kulturbetätigung gliedert und weil unmittelbar nach Vollendung der Erziehung die Jugend in diese Formen des Gemeinschaftslebens eingehen soll, deshalb muß schon eine Trennung im Gebiete der Erziehung stattfinden²⁾.

Darüber nun, welchen dieser verschiedenen Bildungswege der einzelne einzuschlagen habe, entscheidet die individuelle Befähigung. Wohl wird der Eintritt in die höheren Bildungsstufen durch die Vorzüge des Standes und des Besitzes begünstigt; aber da die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip darstellt und der fortwährend sich entwickelnden Ungleichheit entgegenwirken soll, darf sie als leitenden Gesichtspunkt für den Bildungsgang des einzelnen nur die eigentümliche Veranlagung gelten lassen³⁾. Mit Beziehung auf das Ziel der Schule, welches das Leben zeigt, und ihre Voraussetzung, wie sie in der zu bildenden Jugend gegeben ist, sagt die Didaktik: „Der Gegenstand der Operationen sind die Geschäfte, welche im bürgerlichen Leben vorkommen, und die Basis die verschiedenen Talente, die dazu erfordert werden“⁴⁾.

Diese Gliederung des Bildungswesens ist nicht im Sinne des Utilitarismus zu verstehen, als wenn diese verschiedenen Schultypen bloße Vorbereitungsanstalten für den Beruf darstellten. Sie haben vielmehr die Aufgabe, die menschlichen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln und so allgemeinemenschliche Bildung zu vermitteln, aber sie erstreben dies unter dem Übergewichte eines Stoffes, der durch das künftige Leben, in das die Jugend eingehen soll, nahegelegt ist.

¹⁾ Pädagogik, S. 320, 348, 354f.

²⁾ „ 257, 172.

³⁾ Ethik, § 281, S. 300. Pädagogik, S. 257, 311.

⁴⁾ Pädagogik, S. 172.

Die Volksschule dient der Ausbildung des praktischen Verstandes¹⁾, weil dies das bescheidenste Maß der Anforderungen des Lebens darstellt, dem auch die genügen müssen, die auf der untersten Stufe der Kulturbetätigung stehen. In materialer Hinsicht ist das Ziel, „daß der in der Volksschule Gebildete einen klaren, sicheren Überblick über die Natur und eine verständige Einsicht in die Lebensverhältnisse gewinne“²⁾. In dieser Begrenzung des Bildungsstoffes, in der in elementarer Form die beiden Seiten des Wissens, das physische und ethische, enthalten sind, sucht die Volksschule jenes formale Ziel zu erreichen, das auch gelegentlich als Entwicklung der Sinne und Begründung eines anschaulichen Gedankenkreises bezeichnet wird³⁾.

Eine nähere Beziehung zur Wissenschaft gewinnt aber erst die Bildung, die die Bürgerschule vermittelt. Das höhere Gewerbsleben fordert von den ihm Zugehörigen Vertrautheit einerseits mit der Naturwissenschaft, andererseits mit der Sprachwissenschaft⁴⁾. Beides, das Physikalische, verbunden mit dem Mathematischen, und der Unterricht in den neueren fremden Sprachen nebst dem muttersprachlichen wird daher in zweckmäßiger Weise für die mittleren Schulen in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit treten⁵⁾. Dann wird man hinsichtlich der formalen Bildung mehr erreichen, als es möglich war, solange man in diesen Anstalten die alten Sprachen lehrte⁶⁾. Wenn aber an der formalen Bildung in den Schulen diejenigen Gegenstände, mit denen die Jugend nach der Schule beschäftigt wird, gar keinen Teil haben, „so müssen ihr die zu den Gewerben nötigen Kenntnisse rein empirisch, ganz ohne Zusammenhang mit der allgemeinen, wenn auch nur praktischen Einsicht in die Natur der Dinge, vollkommen vereinzelt von denjenigen mitgeteilt werden, die an der allgemeinen Bildung keinen Teil nehmen“. Aber abgesehen davon, daß bei der

1) Pädagogik, S. 275 ff., 282. Über die Wandlung, die Schl. Anschauung von der Aufgabe der Volksschule erfahren hat, vgl. S. 89 ff.

2) Pädagogik, S. 285.

3) „ S. 339.

4) „ S. 320 f.

5) „ S. 324.

6) „ S. 323.

Vernachlässigung jener Unterrichtsgegenstände durch die Schule ihre allgemein bildende Kraft nicht genützt werden kann, hat eine solche unangemessene Schulbildung auch den Nachteil, daß darunter die Entwicklung der Gewerbe leidet¹⁾.

Für diejenigen schließlich, die im Gemeinschaftsleben regieren sollen und von denen „die Korrektur der Gesellschaft ausgehen muß“, ist es notwendig, daß, da das Prinzip dazu nur in der wissenschaftlichen Bildung liegt, ihnen die Wissenschaft nahegebracht werde²⁾. Dies geschieht in der Zeit des Knabenalters in vorbereitender Weise durch die gelehrte Schule³⁾. Weil nun für die wissenschaftliche Bildung die Kenntnis der alten Sprachen die Basis ist, deshalb gehören diese in das Zentrum der propädeutischen Anstalten der „wissenschaftlichen Bildungsstufe“, für die sie dann zugleich ein wesentliches Hilfsmittel zur formalen Übung der Kräfte sind⁴⁾.

Man sieht also, wie im Schleiermacherschen Schulorganismus die allgemein-menschliche Bildung für die einzelnen Schulformen sich nach den Ansprüchen differenziert, die der jeweilige Lebenskreis, in den die einzelnen eingehen sollen, bezüglich des Bildungsstoffes an die Schule stellt. So bedeutet diese Organisation des Bildungswesens eine Verschmelzung des formalen Prinzips mit dem materialen, eine Versöhnung der allgemein-menschlichen mit der Standes- und Berufsbildung. Dadurch empfängt jede Schule ihren eigentümlichen, von ihrem besonderen Zwecke beherrschten Charakter.

Diese Schulgliederung Schleiermachers weicht nicht nur von Humboldts Idee der Einheitsschule, sondern auch von der Organisation des Bildungswesens bedeutend ab, die bei der staatlichen Schulreform erstrebt wurde.

3. In dem Lehrplanentwurf der Wissenschaftlichen Deputation wurde der Aufbau des Schulwesens in der Weise vorgenommen, wie ihn Bernhardi in seinem deduzierten Lehrplan: „Über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjekte eines Gymnasiums“ (1809) entwickelt hatte. Der

¹⁾ Pädagogik, S. 322.

²⁾ „ S. 172f.

³⁾ „ S. 177f.

⁴⁾ „ S. 324.

Organismus des Bildungswesens stellt dort eine Einheitschule dar, die sich in die drei Stufen der Elementarschule, höheren Stadtschule und eigentlichen gelehrten Schule gliedert. Jede dieser drei Stufen der allgemeinen Schule sollte nach den Anschauungen Bernhardis ihren eigenen Daseinswert in sich tragen, weil von einer jeden aus die Schüler ins praktische Leben übergehen: von der untersten Stufe die Handwerker, von der mittleren die „Künstler“ (bildende Künstler, Kaufleute, Sekretäre usw.) und von der obersten die Studierenden¹⁾. Allein in Wirklichkeit wurden in diesem Plane der Einheitsschule, besonders in dessen weiterer Ausarbeitung durch Süvern die niederen Bildungsstufen durchaus von dem letzten Zwecke der eigentlichen gelehrten Schule, der Ausbildung des zukünftigen Studenten, beherrscht, während auf die besonderen Bildungsbedürfnisse der aus den unteren Stufen Abgehenden nicht die entsprechende Rücksicht genommen wurde²⁾.

Zu dieser Organisation des Bildungswesens hat Schleiermacher Stellung genommen in dem berühmt gewordenen Votum vom 10. Juli 1814, das den im Februar 1813 durch Süvern vollendeten Lehrplan der Wissenschaftlichen Deputation in eingehender Weise kritisierte³⁾.

Das Gutachten bestreitet auf das entschiedenste die Zweckmäßigkeit einer Einheitsschule, die in der Übermittlung klassischer Bildung ihre wesentliche Aufgabe sieht und daher die unteren Stufen mit dem Unterrichte in den alten Sprachen stark belastet. Humboldt und Bernhardi freilich, für welche die Schulbildung wesentlich in formaler Übung der Kräfte bestand, sahen ihrerseits keinen Schaden darin, wenn auch der zum Handwerk abgehende Knabe sich mehrere Stunden wöchentlich mit einer fremden Sprache beschäftigte⁴⁾.

¹⁾ A. F. Bernhardi: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen, 1818, S. 22 ff., 25 f. Vgl. Spranger, a. a. O. S. 244 ff. (Entwurf der Wiss. Deputation vom 3. Sept. 1810, eingebracht von Bernhardi am 21. Sept. 1810.)

²⁾ Dilthey: Süvern, Art. in der Allg. deutschen Biogr., Bd. 37, S. 240. (Entwurf vom 26. Mai 1811.)

³⁾ Heubaum: Schleiermacher, Reins Handbuch der Pädagogik, Bd. 7, S. 700 ff.

⁴⁾ Spranger, a. a. O. S. 144, 244 f.

Schleiermacher gibt dieser Ansicht gegenüber selbstverständlich dies zu, „daß die alten Sprachen nicht nur durch die Kenntnis und den Genuß der in ihnen verfaßten Werke Bildungsmittel sind, sondern auch als eigentümliche und in einem vorzüglichen Grade vollendete Formen des Vernunftausdrucks.“ Es sei aber ein Irrtum, diesen Gewinn auch schon von einer vorübergehenden Beschäftigung mit ihnen zu erwarten. Die alten Sprachen können vielmehr ihre bildende Kraft nur an demjenigen beweisen, der „durch fortgesetzten Umgang mit den Werken der klassischen Schriftsteller“ sich die Geläufigkeit ihres Gebrauches erwirbt, „welches aber nur das Resultat eines vollendeten Gymnasialkurses sein kann“¹⁾. In völliger Übereinstimmung mit dem Votum erklärt Schleiermacher in den pädagogischen Vorlesungen von 1826: „Die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus Daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich nicht in der Erfahrung bewährt. Eine Veränderung des Bildungstypus ist in jeder Weise indiziert“²⁾.

Aus diesen Gründen verwirft Schleiermacher in seinem Gutachten schon die Humboldt-Süvernsche Einheitsschule und fordert die Selbständigkeit der einzelnen Schulformen, damit sich jede ihrem eigenen Zwecke entsprechend organisieren könne.

Das Gymnasium muß in allen Klassen von unten aufwärts seine ihm eigentümliche Idee zum Ausdruck bringen. „Gänzlich ausschließen sollte das Gymnasium von den Aufgaben der Elementarschule nur die Lesefertigkeit sowohl der Buchstaben als Ziffern. Alles andere wird in einem vollständigen Gymnasium auch vorkommen, wenngleich unter veränderter Gestalt.“ Schleiermacher dachte sich, daß die Kinder der besseren Stände zunächst in den Elementen privatim unterrichtet würden und dann sofort den Gymnasialkursus besuchten, der ihnen auch die Ergänzung in den Elementen zu gewähren hätte³⁾.

¹⁾ Heubaum, a. a. O. S. 701.

²⁾ Pädagogik, S. 323.

³⁾ Heubaum, a. a. O. S. 701, 703.

Ebenso sollen auch die niedere Stadt- und Landschule wie die Bürgerschule der gelehrten Schule gegenüber ihre Selbständigkeit behaupten und nach einem eigenen Plane, ihrem besonderen Zweck entsprechend, ausgestaltet werden¹⁾.

Dieser Anschauung von dem selbständigen Eigenwerte jeder Schule vermochte Schleiermacher jedoch in der Unterrichtsverwaltung gegenüber den Freunden der Einheitsschule, vorab Bernhardi, nicht zur Anerkennung zu verhelfen. Diese vertraten mit Entschiedenheit den Humboldtschen Grundsatz, namentlich jene Mittelgattung, die Bürgerschule „mit ihrem Hinüberschwanken ins Nützliche und Berufliche“, nicht zu dulden²⁾.

Indes hat Schleiermacher seinen Widerspruch gegen die Einheitsschule nicht allezeit mit gleicher Bestimmtheit aufrecht erhalten. In den Vorlesungen von 1826 zeigt er sich mehrfach geneigt, in Annäherung an das Humboldt-Süvernische Ideal die eigentliche gelehrte Schule auf das Fundament der realen Bildung, d. h. die höhere Bürgerschule oder Realschule aufzubauen, „das höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung zu pflanzen“, wobei freilich die alten Sprachen in jene Vorstufe des Gymnasiums keinen Eingang finden. Der Grund, der ihm diese Organisation des Bildungswesens als zweckmäßig erscheinen läßt, ist die Hoffnung, daß dann bei der erst später eintretenden Scheidung der ins höhere Gewerbsleben Eingehenden und der der wissenschaftlichen Laufbahn Zustrebenden eine größere Gewähr für die richtige Entscheidung bei der Berufswahl geboten würde³⁾. Dann aber weist er in denselben Vorlesungen der Realschule, die so nur Vorschule für das Gymnasium wäre, doch wieder eine selbständige Stellung neben der gelehrten Schule an⁴⁾.

Dem Gedanken einer Einheitsschule hat sich Schleiermacher übrigens schon früher einmal genähert. Im Jahre 1804 waren Friedrich Zöllners „Ideen über Nationalerziehung“ erschienen, das Buch, in dem die Bildungsbestrebungen unter dem preußischen Minister Julius von

1) Heubaum, S. 702 und Pädagogik, S. 477f..

2) Vgl. Spranger, a. a. O. S. 197, 251.

3) Pädagogik, S. 349 f., 352, 354.

4) „ S. 342 f., 367 ff.

Massow (1798—1807) ihre Darstellung fanden¹⁾. In seiner Rezension dieses Buches bedenkt Schleiermacher den dort ausgesprochenen Gedanken, „zwischen mehreren Schulen verschiedener Art eine wirkliche Verbindung zu stiften“, mit besonderer Anerkennung: „Dies ist in der Tat ein trefflicher Gedanke, und je weiter man ihn ausdehnen, je vollständiger und vielseitiger man diese Verbindung organisieren und dann auch in allen ihren Teilen zur Kenntnis der gesamten Jugend bringen könnte: desto mehr lernte gewiß die anwachsende Generation im Staate sich als ein Ganzes ansehen und dies mit Teilnahme umfassen“²⁾. Dem von Zöllner befürworteten Zusammenhange der verschiedenen Bildungsanstalten stimmt Schleiermacher also wesentlich um des sozialen Gewinnes willen zu, der von einer solchen Einrichtung des Bildungswesens zu erwarten ist und der in der gegenseitigen Annäherung der einzelnen Klassen von Ständen und Berufen besteht.

Den Gedanken einer Verbindung der einzelnen Schularten hält Schleiermacher selbst in dem Votum von 1814 wie in der Didaktik trotz des Eintretens für die Selbständigkeit der Schulen fest, und er sucht die Vorteile, die sich aus einem Zusammenhange der Schulformen ergeben, durch einen Kompromiß für seinen Plan selbständiger Anstalten zu retten. Er macht den Vorschlag, den Schülern niederer Anstalten den Zugang zur gelehrten Schule dadurch offen zu halten, daß man auf ihnen die klassischen Sprachen fakultativ lehre³⁾.

Wenn nicht wenigstens ein solcher Übergang von den niederen in die höheren Bildungsstufen möglich wäre, so läge „in der öffentlichen Erziehung ein die weitere Entwicklung hemmendes Prinzip“⁴⁾. Freilich dürfe um solcher Nebenzwecke willen der eigentliche Kursus jener Anstalten in keinem Stücke beschränkt werden, sondern die lateinischen und griechischen Stunden in der allgemeinen Stadt- und

¹⁾ Heubaum, a. a. O. S. 687f. und derselbe: Die Geschichte des ersten preußischen Schulgesetzentwurfs, Monatsschrift für höhere Schulen. 1. Bd., 1902, S. 209 ff., 305 ff.

²⁾ Dilthey: Aus Schleiermachers Leben in Briefen. 4. Bd., S. 603.

³⁾ Heubaum, a. a. O. S. 702f. und Pädagogik, S. 343, 369.

⁴⁾ Pädagogik, S. 311, 313.

höheren Bürgerschule müßten außerhalb der eigentlichen Schulstunden verlegt werden¹⁾).

Wir können an Schleiermachers Erörterungen über die Organisation des Bildungswesens deutlich erkennen, wie sein Denken in dieser Frage von dem Widerstreit zweier einander entgegenstehender Maximen bewegt wird. Die eine ist die Anschauung, daß jede Schulform ihren eigenen Zweck in sich trage. Die andere ist der soziale Gedanke an eine allmähliche Annäherung aller Volksschichten, der für sich allein zur Einheitsschule führen müßte. Das Ergebnis des Widerstreites dieser beiden Grundsätze ist dies, daß der erstere als der mächtigere die Selbständigkeit der Schulen durchsetzt, der letztere aber die Möglichkeit des Überganges von den niederen auf die höheren Anstalten zu schaffen sucht.

4. Im Lichte dieser Anschauungen über die Gliederung des Bildungswesens wird sich nun auch eine Vorstellung davon gewinnen lassen, welche Aufgabe der Volksschule im Zusammenhange der Bildungsveranstaltungen zukommt.

Die Ansichten, die Schleiermacher über die Stellung der Volksschule im Schulorganismus entwickelt, sind in den verschiedenen pädagogischen Schriften nicht gleichmäßig dieselben.

Die Vorlesungen von 1813—1814 erheben die Frage, ob die Trivialbildung für alle die gleiche sein könne. Schleiermacher gibt zu, daß der Dualismus der Stände keine strenge Kastendifferenz mehr sei; aber die Differenz sei doch noch so groß, daß ihr Einfluß auf die Bildungsmöglichkeit noch bedeutend genug ist. „Von gleich geborenen Kindern wird immer das vornehm geborene leichter zur höheren Bildung geführt werden können als das gemein geborene.“ Die Trivialschule wird also „verschieden eingerichtet sein müssen, wenn es große Differenzen im Familienleben gibt. Sie wird ferner verschieden eingerichtet sein müssen, wo die Zeit verschieden ist, in welcher, und die Bildung selbst, welche erreicht werden soll; ... es muß doch dasselbe in kürzerer Zeit geleistet werden, wenn noch so viel darauf folgen soll“²⁾. Indem Schleiermacher hier die drei Bil-

¹⁾ Heubaum, a. a. O. S. 702.

²⁾ Pädagogik, S. 477.

dungsstufen der Landschule, der Bürgerschule und der hohen Schule unterscheidet, sagt er von der Bürgerschule, daß sie die Trivialbildung mit mancherlei Abänderungen enthalte, und von der hohen Schule, daß sie in ähnlicher Weise die beiden niederen Stufen in sich einschließe¹⁾. So wollen also die frühesten pädagogischen Vorlesungen ganz in Übereinstimmung mit dem erwähnten, fast gleichzeitig verfaßten Gutachten vom 10. Juli 1814 jede der höheren Schulformen von den Elementen an nach ihrem eigenen Zwecke organisieren, so daß also auch hier die Selbständigkeit der einzelnen Schularten vertreten wird²⁾.

Wenn Schleiermacher in diesen beiden Beiträgen zur Didaktik zu derselben Schulgliederung gelangt, so hängt dies wesentlich damit zusammen, daß der Organisation des Bildungswesens hier wie dort die gleiche Anschauung von der Aufgabe der Volksschule zugrunde liegt, die nur in der in jenem Votum von 1814 enthaltenen Kritik des Natorp-Süvernschen Elementarschulentwurfs³⁾ eine bedeutend ausführlichere Darstellung findet als in den unmittelbar vorangegangenen Vorlesungen.

Jene Kritik vertritt gegenüber der „Instruktion über die Einrichtung der allgemeinen Elementarschulen“ von 1813, in der wir die Konstitutionsakte der neuen preußischen Volksschule zu erblicken haben, einen befremdlich reaktionären Standpunkt. Wie in den Vorlesungen ist Schleiermacher dort geneigt, alles Literarische, Lesen und Schreiben, alles „Bücherwesen“ von der Bildung des Volkes auszuschließen: „Ich bin überzeugt, daß alle Bildung, die wir unter dem Volke zu verbreiten suchen, nur gedeihen wird, insofern wir sie nicht auf Bücher gründen, sondern eine lebendige Tradition hervorzurufen suchen“⁴⁾. Er möchte also im Volke den Zustand festhalten, in dem sich alle Völker am Anfang ihrer geschichtlichen Entwicklung befunden haben, wo die Tradition noch alles, die Schrift nichts be-

¹⁾ Pädagogik, S. 478.

²⁾ Vgl. oben S. 85 f.

³⁾ G. Thiele: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809—1819, S. 36 ff.

⁴⁾ Ebenda, S. 68.

deutet¹⁾. Wenn Schleiermacher gleichwohl das Lesenlernen nicht aus der Elementarschule verbannt, so läßt er sich beidemale nur durch die bürgerliche und religiöse Notwendigkeit dazu bestimmen, dem Volke diese ihm an sich „fremde Kunst“ zu lehren, nämlich dadurch, daß unser Staatsleben darauf ruht und die Kirche die Religiosität auf die eigene Bibelkenntnis eines jeden gründet²⁾. Wird man auch für diese niedrige Bewertung des Literarischen innerhalb der Volksbildung in der starken Abneigung Schleiermachers gegen das alles Leben erstickende Bücherwesen einen einigermaßen berechtigten Grund anerkennen müssen, so bleibt doch, wenn man namentlich auch die Bemerkungen der Kritik zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen beachtet, eine enge Auffassung von der Aufgabe der Volksschule bestehen, die vor allem den Mangel hat, daß ihr die nötige Perspektive für die künftige Entwicklung der Volksbildung fehlt.

Aber diese Engherzigkeit hat Schleiermacher späterhin überwunden. Schon die pädagogischen Vorlesungen von 1820—1821 fordern vom Elementarunterricht: „Das erste Prinzip ist, daß die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die Jugend der höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein müssen“³⁾.

Vor allem vertreten aber die Vorlesungen von 1826 eine wesentlich andere Anschauung von der Aufgabe der Elementarschule und daher auch von ihrer Stellung im Organismus des Bildungswesens. Dort fordert Schleiermacher: Die Volksschule muß eine solche Bildung gewähren, „daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben, als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann“⁴⁾. Darum „ist keinem etwas zu entziehen, und auch in die reinste Volksschule darf kein hemmendes (d. h. bildungsfeindliches) Prinzip kommen“⁵⁾.

1) Heubaum, a. a. O. S. 704.

2) Pädagogik, S. 481 f. und G. Thiele, a. a. O. S. 68.

3) „ S. 273. Anm.

4) „ S. 262.

5) „ S. 260 f.

Hier stellt also die Volksschule einerseits die abschließende Bildungsanstalt für die in die mechanischen Berufe Übergehenden dar; zugleich aber ist sie die allgemeine Bildungsgrundlage für alle Stände und Vermögensklassen, die Basis des gesamten Unterrichtswesens, wo der Entwicklungsgang aller zu beginnen hat.

Schleiermacher verkündet hier also die Idee der allgemeinen Volksschule. Dadurch wird der Gedanke der selbständigen Gestaltung der einzelnen Schulformen dahin modifiziert, daß die beiden höheren Anstalten, die höhere Bürgerschule oder Realschule und das Gymnasium, zwei verschiedene Verzweigungen eines in den ersten Stadien für alle gemeinsamen Bildungsweges darstellen. Die für die höhere Bildung Geeigneten setzen nach Absolvierung der Volksschule ihren Bildungsgang in der niederen Bürgerschule fort, um dann, wenn sie in das höhere Gewerbsleben übergehen wollen, in deren höhere Abteilung einzutreten oder, wenn sie auf die wissenschaftliche Laufbahn zusteuern, den Gymnasialkursus zu beginnen¹⁾. Während also nach jenem Votum und den Vorlesungen von 1813—1814 der Bildungsweg für die einzelnen großen Berufsgruppen einen selbständigen Anfang hat, führen die Vorlesungen von 1826 diese verschiedenen Bildungsrichtungen in den Elementen zusammen.

Ein solch gemeinsames Fundament des gesamten Bildungswesens in Form eines für alle gleichen Elementarunterrichts ist das wirksamste Mittel, auch den niederen Volksklassen den Zugang zu den höheren Bildungsstufen zu erschließen. Solange es diese allgemeine Bildungsgrundlage nicht gibt, bleiben viele auf einer niederen Lebensstufe stehen, „obwohl sie als recht Tüchtige eine Stelle in der höheren Lebenstätigkeit einzunehmen befähigt waren“²⁾. Erst durch das Institut der allgemeinen Volksschule wird es der Gesellschaft möglich, immer die Besten für die höhere Bildung zu gewinnen und so die Tüchtigsten an die Spitze des Gemeinwesens zu bringen.

Es ist die Überzeugung von der Notwendigkeit, die bestehenden politischen und sozialen Unterschiede allmählich

¹⁾ Pädagogik, S. 342f., 320f.

²⁾ „ S. 48f.

auszugleichen, durch die Schleiermacher zu der Idee der allgemeinen Volksschule geführt worden ist. Rousseaus Lehren, die französische Revolution, die Stein-Hardenbergschen Reformen hatten den alten ständischen Staat erschüttert. „Die Differenz zwischen den niederen und höheren Klassen ist in Abnahme“¹⁾. „Die Identität des geistigen Prinzips trägt den Sieg davon über die natürlichen Differenzen“²⁾. Schleiermacher durfte darum in der Zeit der Reaktion mit um so größerer Berechtigung die Forderung erheben, die Erziehung müsse auf ein allmähliches Verschwinden der Ungleichheit hinzuwirken suchen durch das Mittel einer allgemeinen Elementarbildung³⁾.

Indem so die Volksschule die Bildungsgrundlage für alle wird, sind nun auch die Fesseln gesprengt, in die Schleiermacher früher ihre Entfaltung einengen wollte. Die allgemeine Volksschule, die ihre Zöglinge wie in das Gewerbsleben, so auch in die höhere Bildungslaufbahn soll abliefern können, wächst von dem Niveau der durch eine lebendige Tradition sich genügenden Volksbildung zu einer höheren Stufe empor, wo wir „denen, die einst bloß geleitet werden, nichts vorenthalten von dem, was für diejenigen ist, die späterhin als Leitende auftreten“⁴⁾. Aber auch das Volk selbst braucht für sich nach Schleiermachers jetziger Ansicht das Literarische. Er gibt zu, daß das Literarische seinen ersten Elementen nach in die allgemeinen bürgerlichen Requisite übergegangen ist. „Es ist seit längerer Zeit schon ein Thermometer, die Bildung des Volkes zu schätzen nach dem, wieviel lesen und schreiben können. Ist aber einmal das Minimum gegeben, so läßt sich dies nicht mehr festhalten und umgrenzen“⁵⁾. So bedeutet das Fortschreiten des Literarischen einmal eine Höherbildung des Volkes, wie ebendadurch auch sich ein allmählicher Ausgleich der politischen und sozialen Differenzen anbahnt. „Sobald in die Gesellschaft die literarische geistige Bildung eingedrungen ist, so ist ein leitendes Prinzip da, welches

1) Pädagogik, S. 42, 47.

2) „ S. 43 ff.

3) „ S. 46 f.

4) „ S. 260 ff., 311.

5) „ S. 276.

auf den Unterschied der Geburt keine Rücksicht nimmt“¹⁾). So gelingt es also Schleiermacher, gerade durch Hinzunahme des ursprünglich aus dem Kreise der Volksbildung Ausgeschlossenen die Volksschule von dem engen Rahmen einer für eine bestimmte Berufsgruppe zugeschnittenen Anstalt zu befreien und sie zur allgemeinen Bildungsgrundlage für alle Glieder des Volkes zu erweitern.

Die abschließende pädagogische Anschauung Schleiermachers, die die Idee der allgemeinen Volksschule aufstellt, führt so schließlich zu einem Organismus des Bildungswesens, den man in gewissem Sinne als die Umkehrung des Humboldt-Süvernischen Schulaufbaus bezeichnen kann. Wie dort das Bildungswesen von oben her, vom Standpunkte des Gymnasiums aus konstruiert wird, sucht Schleiermacher umgekehrt das Schulwesen von unten her zu organisieren und auf das Fundament der allgemeinen Volksschule zu gründen.

Ist jene Organisation der Bildung entworfen aus der Idee der reinen formalen, universalen Menschenbildung, so verbindet sich in Schleiermachers Organisation des Unterrichtswesens mit dieser Idee eine soziale Ansicht des Lebens, die zunächst die Bildungsansprüche der verschiedenen großen Berufsgruppen abwägt, dann aber zu der Forderung einer gemeinsamen Bildungsgrundlage fortschreitet, durch die jedem einzelnen alle seiner individuellen Befähigung erreichbaren Lebensmöglichkeiten eröffnet werden.

Wenn diese Schulgliederung der Didaktik im Gegensatz zu der in der Ethik gegebenen¹⁾ das ganze Gebiet des Bildungslebens umspannt, so liegt der Grund dafür darin, daß Schleiermacher hier das gesamte Leben der Gemeinschaft, an das die Erziehung den Menschen abliefern soll, also das Leben in allen seinen sittlichen Funktionen als Ziel ins Auge faßt, während in der Ethik die Bildung wesentlich nur in ihrer Hinordnung auf das Leben in der Wissenschaft angeschaut wird, weshalb dort nur das der eigentlich wissenschaftlichen Betätigung dienende Bildungsleben in seinen einzelnen Stufen dargestellt werden kann. Damit ergibt sich des weiteren dieser Unterschied: Indem sich die Ethik vor-

¹⁾ Pädagogik, S. 261.

²⁾ Vgl. oben, S. 38, 49 f.

züglich den höchsten Organisationsformen des Bildungslebens zuwendet, spitzt sich ihr Aufbau des Bildungswesens auf die ideale Konstruktion einer aristokratischen Gelehrtenrepublik zu, wie sie sich in der Akademie darstellt. Die Didaktik dagegen baut in ihrer letzten Gestalt das Gebäude der Schulorganisation von unten auf und begründet es auf die demokratische Basis der allgemeinen Volksschule.

VI.

Ableitung der Bildungsaufgabe der gelehrten Schule.

1. In Anlehnung an die Schulorganisation der Ethik bezeichnet die Didaktik den gesamten durch Gymnasium und Universität führenden Bildungsweg als die „wissenschaftliche Bildungsstufe“. Während aber dort die Aufgabe dieser Anstalten aus dem Begriffe des Wissens bestimmt wird, leitet die Didaktik dieselbe aus dem praktischen Zwecke dieser höchsten Bildungsrichtung ab.

Man erkennt dabei den Einfluß von Platos „Staat“¹⁾, wenn Schleiermacher aus dieser Stufe diejenigen hervorgehen lassen will, „die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen“: im bürgerlichen Leben die Gesetzgeber als die Aufrechterhalter von Recht und Staat, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse die Gelehrten als die Erzeuger und Weiterbildner der Wissenschaft, die Lehrer als die Wecker und Bearbeiter des jugendlichen Geistes, in der Kirche die Geistlichen als die Pfleger des religiösen Sinnes. „Es muß sich nun ermitteln lassen, was hierzu gehört“²⁾.

Darüber also, was die wissenschaftliche Bildungsstufe zu leisten hat, entscheidet das Bildungsbedürfnis der an der Spitze der Kulturarbeit stehenden, im eigentlichen Sinne kulturschaffenden Berufe.

Schleiermacher hält ein Zweifaches für erforderlich.

Bei aller Verschiedenheit der Kulturarbeit gibt es ein

1) Vgl. Gelegentl. Gedanken, S. 547.

2) Pädagogik, S. 348.

Gemeinsames, das allen diesen auseinanderstrebenden Richtungen der Betätigung gleichermaßen zugrunde liegt: das ist die allgemein-wissenschaftliche Bildung, die die in den verschiedenen Lebenssphären Leitenden wieder auf einen gemeinschaftlichen Boden stellt durch die einigende Kraft solcher Erkenntnisse, die für alle Bedeutung haben. Diese allgemein-wissenschaftliche Bildung stellt das erste Stadium der wissenschaftlichen Bildungsstufe dar¹⁾.

Andrerseits geht jeder in einen bestimmten Lebenskreis ein, innerhalb dessen ihm wieder ein besonderes Feld zugewiesen ist, das zu bearbeiten sein Beruf wird. Darum ist das zweite Stadium der wissenschaftlichen Bildungsstufe die Vorbereitung auf das Berufsleben²⁾.

Die Vereinigung dieser beiden Aufgaben der wissenschaftlichen Bildung ist nicht ohne Schwierigkeit möglich; denn in dieser Doppelheit liegt ein Gegensatz, der von Universalität und Spezialität, Allseitigkeit und Einseitigkeit, Theorie und Praxis. Schleiermacher schildert diesen Gegensatz in seinem Widerstreit, indem er die Frage nach dem zeitlichen Verhältnis der allgemein-wissenschaftlichen oder theoretischen und der beruflichen oder praktischen Bildung beantwortet. Weil diese Darlegung für Schleiermachers Art, zwischen Gegensätzen zu vermitteln, höchst charakteristisch ist und zugleich weil sie die Auseinandersetzung mit zwei extremen pädagogischen Anschauungsweisen enthält, sei sie hier angeführt.

Wer davon überzeugt ist, daß Theorie und Praxis Gegensätze sind, wird die Zeit für die allgemeine Bildung abzukürzen suchen, um für die praktische Ausbildung mehr Zeit zu gewinnen. Selbst die allgemeine Bildung wird sich dann schon auf die Praxis zuspitzen und je nach dem speziellen Berufe eine besondere Färbung annehmen. Bei dieser Anschauung leidet also die allgemeine Bildung.

Wer dagegen nicht an den Gegensatz von Theorie und Praxis glaubt, sondern meint, daß die Theorie von selbst zur Praxis hinführe, weil sie „das Innerste der Praxis, diese bloß Ausdruck jener“ sei, der wird die Vorbildungszeit für den Beruf abkürzen wollen, um die Zeit für die allgemeine

¹⁾ Pädagogik, S. 274, 350 ff., 444.

²⁾ „ S. 350 ff.

Bildung möglichst auszudehnen. Unter der Herrschaft dieser Ansicht leidet also die berufliche Vorbildung¹⁾).

So streiten im Bildungswesen zwei Richtungen gegeneinander: die eine, die das Recht des Berufes und des praktischen Lebens verteidigt — der Utilitarismus, wie er in der Aufklärungspädagogik hervortritt, und die andere, die ausschließlich das Recht der allgemeinen, universalen Bildung vertritt und keine Rücksichtnahme auf die Bildungsansprüche des künftigen Lebens gestattet — der radikale Idealismus, wie er in W. v. Humboldt seinen typischen Repräsentanten findet.

Schleiermacher gibt keiner der beiden gegeneinander streitenden Richtungen recht, sondern er bemüht sich, ihre extremen Anschauungen zu versöhnen, indem er zeigt, wie theoretische und praktische Bildung notwendig zusammengehören.

Bei der Befolgung des allgemeinen Unterrichtsprinzips, daß immer ein Gleichgewicht zwischen Rezeptivität und Spontaneität bestehen müsse²⁾), findet in die allgemeinwissenschaftliche Bildungsstufe auch die Praxis Eingang; denn jede an dem allgemein-theoretischen Bildungsstoffe hervortretende Produktivität ist selbst schon eine Praxis.

Ebenso hat aber auch die Theorie Bedeutung für das praktische Leben. Denjenigen, die in leitende Stellen eintreten und von denen die Verbesserung des gegebenen Zustandes ausgehen soll, ist ein Erkennen der Aufgaben des Lebens nötig, ein Überschauen der vielgestaltigen Kulturarbeit. So widerspricht eine auf das Theoretische abzielende, umfassende allgemeine Bildung durchaus nicht der praktischen Berufsarbeit, sie gibt vielmehr dem einzelnen allererst das Bewußtsein davon, welchen Platz er in dem großen Organismus derer einnimmt, die als tätige Kräfte an der Förderung der Kultur beteiligt sind. Nur wer theoretische und praktische, allgemein-wissenschaftliche und speziell berufliche Bildung vereinigt, überschaut das Ganze und leistet an seinem Platze seine Arbeit.

Das Resultat, zu dem dieser dialektische Widerstreit

¹⁾ Pädagogik, S. 350f.

²⁾ „ S. 149f.

führt, ist also dieses: es ist weder die Zeit für die allgemeine Bildung zu beschränken, noch darf der Vorbereitung auf den speziellen Beruf die nötige Zeit versagt werden¹⁾.

2. Diese beiden gleichberechtigten Elemente der wissenschaftlichen Bildung, die allgemein-wissenschaftliche und die speziell berufliche, verteilen sich nun auf zwei Bildungsinstitute, auf Gymnasium und Universität, doch nicht so, daß jenem die gesamte allgemein-wissenschaftliche, dieser nur die berufliche Bildung zukäme. Die Universität hat vielmehr ihrerseits auch Anteil an der allgemeinen Bildung²⁾. Will man also die Bildungsaufgabe der gelehrten Schule bestimmen, so muß man vorerst fragen, was zur allgemein-wissenschaftlichen Bildung gehört, um dann zu sehen, wie sich diese auf Gymnasium und Universität verteilt.

Der Inhalt der allgemeinen Bildung auf der wissenschaftlichen Stufe wird in der Didaktik danach bestimmt, was zu der „Leitung der öffentlichen Angelegenheiten“ erforderlich ist. Dabei ergibt sich wieder ein Zweifaches:

1. Wer an der Kulturarbeit als leitende Intelligenz, als ein wirklicher Förderer und Weiterbauender teilnehmen will, muß ein tieferes geschichtliches Verständnis besitzen. Denn soll er „in einem höheren Sinne die Zukunft aus der Gegenwart konstruieren“, so muß er zuerst Einsicht gewonnen haben in das Gewordene, in die Geschichte und den Kulturgang der Menschheit: er muß „die Gegenwart aus der Vergangenheit konstruiert haben“³⁾.

2. Der Anteil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten setzt aber außerdem eine tiefere spekulative Bildung voraus. „Denn um die Zukunft aus der Gegenwart zu konstruieren und diese aus der Vergangenheit, muß man die richtige Idee des Guten und Wahren an und für sich haben“⁴⁾. Die spekulative Bildung ist in dieser Forderung ganz im Sinne der Dialektik und ihres Wissenschaftssystems umgrenzt, insofern diese Ideen des Guten und des Wahren

1) Pädagogik, S. 351 f., 180 f.

2) „ S. 352 f.

3) „ S. 354.

4) „ S. 355.

Gegenstand der beiden spekulativen Disziplinen, der Ethik und Physik, sind.

Von diesen zwei Elementen der allgemein-wissenschaftlichen Bildung gehört in das Gebiet des Knabenalters nur das erste: das Gymnasium hat die Aufgabe, in seinen Schülern ein gesteigertes, historisch gegründetes Kulturbewußtsein zu entwickeln, während die spekulative, d. h. philosophische Bildung Sache der Universität ist¹⁾.

Fragen wir nun, die Deduktion der Aufgabe der gelehrten Schule aus dem Zwecke der wissenschaftlichen Bildungsstufe zu Ende führend: Durch welche Unterrichtsgegenstände vermag das Gymnasium am besten in das Verständnis der Kultur der Gegenwart einzuführen? so antwortet die Didaktik: In den Mittelpunkt der Bildungsarbeit treten in der gelehrten Schule Sprachen und Geschichte, Philologie und Historie²⁾, die uns das Verständnis der Gegenwart eröffnen, indem sie uns in die Vergangenheit führen, und zwar das Studium von Sprache und Literatur auf dem direkten Wege der Erschließung früherer Kulturen, die wir beim Eintauchen in ihre geistigen Schöpfungen nachleben, die Geschichte auf mehr indirektem Wege, der erst durch mannigfache Vermittlung zu dem Leben früherer Zeiten zurückleitet.

In diesen Bildungskreis gehören unter der Voraussetzung, daß Realschule und Gymnasium als Parallelanstalten nebeneinander stehen, auch die realen Fächer. Wenn Schleiermacher das zuerst vorgeschlagene Aufeinander von Realschule und Gymnasium³⁾ in einen Parallelismus umwandelt, so bestimmt ihn dazu die Erwägung, daß beim Vorausgehen der realen Bildung auf der gelehrten Schule „ein Gegenstand, die Naturkunde, ganz ruhen würde“⁴⁾. Sucht man diesen Mangel durch das Nebeneinander dieser Anstalten zu beseitigen, so erhält zugleich jede der beiden Schulen die Möglichkeit, ihrem besonderen Zwecke entsprechend den Unterricht in den Realwissenschaften auszugestalten.

1) Pädagogik, S. 352f.

2) „ S. 355.

3) Vgl. oben S. 87.

4) Pädagogik, S. 368.

„Für das praktische Leben in industrieller Hinsicht würde eine größere Rücksichtnahme auf das Naturgebiet und eine größere Fülle von Einzelheiten aus diesem Gebiete nötig sein; in den Gymnasien aber würde die Physik (d. h. die Naturwissenschaft überhaupt) in kürzerer Weise gelehrt werden können, um Raum für die Philologie zu gewinnen.“ Dann würde der Typus der verschiedenen Bildungsweisen dieser sein: „auf der einen Seite ein größeres Übergewicht des Philologischen, also Geistigen und die Beziehung auf die spekulative Bildung, und in der Bürgerschule ein Übergewicht des Physikalischen, also Faktischen und Praktischen und die Beziehung auf das höhere Gewerbsleben“¹⁾.

Die Notwendigkeit der realistischen Bildungselemente auch für das Gymnasium ergibt sich für Schleiermacher aus der Aufgabe desselben, in das Verständnis der Kultur der Gegenwart einzuführen. Die sprachlich-geschichtlichen Fächer vermögen das Leben, das uns umgibt, nur zu einem Teil zu erklären. Neue Kräfte und Mächte haben seit einiger Zeit mit immer stärker werdendem Einflusse zur Gestaltung des Kulturbildes beigetragen: die Erkenntnis der Natur und die fortschreitende Beherrschung und Nutzung der in ihr wirkenden Kräfte. So ist das Studium der Natur ein unerläßliches Erfordernis für das Verständnis der Gegenwart geworden und begehrt als solches Aufnahme in die Schule. Erst wenn das Gymnasium beides vereint: die sprachlich-geschichtliche und die naturwissenschaftliche Bildungsrichtung, kann es die uns umgebende Kultur seinen Schülern in vollkommener Weise verständlich machen. Dann auch gewinnt erst die Bildung, die es vermittelt, den Charakter der Universalität²⁾.

Darum tadelt Schleiermacher an den Gymnasien seiner Zeit, das große Übergewicht der klassischen Philologie gebe ihnen das Ansehen von philologischen Spezialschulen, es fehle ihnen „die wahre Universalität“. Mit dieser Bevorzugung der sprachlichen Bildung unter Hintansetzung der Realbildung repräsentiere die gelehrte Schule noch durchaus „die alte Form der Bildung, stammend aus einer Zeit, in

¹⁾ Pädagogik, S. 368 f.

²⁾ „ „ S. 374 f.

der der wissenschaftliche Forschungsgeist sich noch nicht der Natur bemächtigt hatte und Wissenschaft und Leben im größten Gegensatze standen¹⁾).

So findet Schleiermachers Didaktik aus der Abwägung der Anforderungen, die die Kultur der Gegenwart an ein höheres geistiges Leben stellt, als das Wesen des Gymnasiums die Verbindung der geisteswissenschaftlichen mit der naturwissenschaftlichen Bildungsrichtung, so zwar, daß dieses nach der ersteren Seite gravitiert und die realistischen Fächer die Bedeutung mehr akzessorischer Bildungselemente haben. In diesem Sinne verkörpert sich in der gelehrten Schule das Prinzip des Universalismus oder Utraquismus.

Es fragt sich nun: Wie verhält sich diese Idee des Gymnasiums zu dem in der ethischen Theorie konstruierten Idealgymnasium des wissenschaftlichen Vereins?

Die doppelte Aufgabe, die die Lehre von der Wissensgemeinschaft für die gelehrte Schule gewinnt: elementare Behandlung des gesamten Wissensinhaltes und vorbereitende Anregung des wissenschaftlichen Geistes finden wir in der Didaktik in gleicher Weise als Ziel der Gymnasialbildung wieder. Die gelehrte Schule will, indem sie das Gesamtgebiet des Wissens vor ihren Schülern ausbreitet, diese zum Selbstdenken anleiten und so zum Studium der Philosophie vorbereiten. Dabei stimmen diese beiden Konstruktionen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums namentlich darin überein, daß sie, ganz im Sinne Humboldts, Bernhardis und Süverns, die eigentliche Philosophie grundsätzlich der Universität vorbehalten²⁾.

Sodann sehen wir in der Art, wie die Didaktik das Gebiet des gymnasialen Bildungsstoffes gliedert, die allgemeinste Grundlage der Schleiermacherschen Bildungstheorie hervortreten: die Idee des Wissens, wie sie in dem Wissenschaftssystem der Dialektik ihre Gestaltung findet. Indem die gelehrte Schule das sprachlich-geschichtliche und das naturwissenschaftliche Bildungselement, das ethische und das physische Wissen umfaßt, enthält sie die beiden Seiten

1) Pädagogik, S. 374f.

2) „ S. 352f.

aller Erkenntnis, die in ihrer notwendigen Verbindung das Ineinander von Vernunft und Natur und damit die vollständige Einheit des endlichen Seins in dem alles in sich schließenden Organismus der Welt darstellen¹⁾. In der Form des Universalismus oder Utraquismus bildet also das Gymnasium die in der Dialektik konstruierte Idee des Wissens und der Wissenschaftstotalität ab. Und eben dadurch, daß die gelehrte Schule die beiden Seiten des Erkennens zugleich entwickelt, vermag sie auch einen Vorbegriff von der Einheit alles Wissens in der Philosophie zu geben. Dabei entspricht es ihrem Charakter als einer Vorbereitungsanstalt für die Universität, die Stätte der philosophischen Bildung, daß sie selbst immer nur „Grundlage und Vorübung bietet zum Auffassen spekulativer Prinzipien“²⁾, daß sie also jene beiden Hauptwissenschaften nicht in der Form des „beschaulichen“ Wissens besitzt als spekulative Vernunft- und Naturwissenschaft, Ethik und Physik, sondern daß sie sich begnügt, jene beiden Seiten des Wissens zu haben in der Weise des „beachtlichen“, vorzugsweise empirischen Wissens: als Erkennen nicht des Wesens, sondern des Daseins der Vernunft in der Geschichtskunde und ähnlich als Erkennen des Daseins der Natur in der Naturkunde³⁾.

Die höchste Einheit des Wissens dagegen, „beide Gebiete des Seins in ihrem Ineinander ausdrückend, als vollkommene Durchdringung des Ethischen und Physischen und vollkommenes Zugleich des Beschaulichen und Erfahrungsmäßigen“, die Idee der Weltweisheit, ist das letzte und fernste Ziel der höchsten wissenschaftlichen Betätigung auf der Universität⁴⁾.

So stimmt also die in der Didaktik gegebene Konstruktion der gelehrten Schule durchaus mit den allgemeinsten philosophischen Voraussetzungen der Bildungstheorie überein.

Verglichen mit dem in der Lehre von der Wissensgemeinschaft eingeschlagenen Wege, bestimmt jedoch die

¹⁾ Ethik, §§ 54, 55.

²⁾ Pädagogik, S. 355.

³⁾ Ethik, §§ 59, 60.

⁴⁾ „ § 61.

Didaktik die Aufgabe des Gymnasiums auf wesentlich andere Art. Während dort die philosophische Idee des Wissens zugrunde gelegt wird, wägt die Didaktik die Bildungsansprüche ab, die das Leben an die zur Leitung der Gesellschaft Berufenen stellt. So erscheinen in dem übereinstimmenden Resultate die zwei Bildungselemente, das sprachlich-geschichtliche und das realistische, in jenem ersten Falle als die beiden notwendigen Seiten des Wissens überhaupt, im letzteren als die geschichtlich nacheinander bedeutsam gewordenen Kulturelemente. Dort also wird die Idee der gelehrten Schule entworfen von dem hohen Standpunkte der philosophischen Wissenschaftslehre, hier aus einem bildungsgeschichtlichen Gesichtswinkel. Darin aber, daß Schleiermacher jedesmal zu dem nämlichen Ergebnis kommt, dürfen wir einen wertvollen Beweis dafür erblicken, in welch klaren und bestimmten Umrissen ihm das Idealbild der gelehrten Schule vor Augen stand.

VII.

Die Bildungsarbeit der gelehrten Schule.

A. Die humanistischen Fächer.

1. Der Unterricht in den alten Sprachen.

a) Unter den Bildungselementen, die auf Schleiermachers geistige Entwicklung bestimmend eingewirkt haben, steht das klassische Altertum an erster Stelle. Mit einer seltenen Begabung für Sprachen ausgestattet, vertiefte sich der Jüngling auf dem Pädagogium zu Niesky mit Begeisterung in die Welt der Antike, besonders des Griechentums. In Homer, Hesiod, Theophrast, Sophokles, Euripides, Plato und Pindar, die er zusammen mit seinem Freunde J. Baptista von Albertini las, erschloß sich ihm ein neuer, ungeahnt reicher Quell beglückendsten Erlebens¹⁾. Auf der Universität zu Halle, wo er F. A. Wolfs Schüler war, beschäftigte er sich mit großer Hingebung mit den Alten, mit Aristoteles und besonders mit Plato, zu dem er sich allmählich immer stärker durch das Gefühl geistiger Verwandtschaft hingezogen sieht. Und als er dann im Jahre 1800, der An-

¹⁾ Dilthey: Schls Leben in Briefen, Bd. I, S. 21, 30.

regung Friedrich Schlegels folgend, sich zu dem großen Werke der Platoübersetzung anschickt, bekennt er in einem Briefe an Brinkmann: „Es gibt gar keinen Schriftsteller, der so auf mich gewirkt und mich in das Allerheiligste nicht nur der Philosophie, sondern des Menschen überhaupt so eingeweiht hätte, als dieser göttliche Mann“¹⁾.

So gehört Schleiermacher durch das persönliche Verhältnis, das er zum klassischen Altertum gewonnen hat, dem Neuhumanismus in der philologischen Wissenschaft an. Und insofern er das Studium der Antike der eigentlich wissenschaftlichen Bildung dienstbar macht, ruht seine Theorie der gelehrten Schule auf neuhumanistischer Grundlage.

Dabei hütet sich Schleiermacher sehr wohl, den Bildungsgewinn, den er selbst den Alten verdankt, zum Maßstab für das Anrecht der Antike auf die Schule zu machen. Die Didaktik ordnet vielmehr das Studium der alten Sprachen durchaus der dem Gymnasium gestellten Aufgabe unter, der Jugend eine historisch gegründete Weltansicht zu erschließen.

b) In der Schlußbetrachtung der Hermeneutik gliedert Schleiermacher das Interesse, das wir an den Werken der Sprache und Literatur nehmen, in drei Stufen.

Die erste Stufe, die allgemein menschliche Form des Interesses, ist das Geschichtsinteresse, das im wesentlichen bei der Ausmittlung der einzelnen Tatsachen stehen bleibt.

Die zweite Stufe ist das künstlerische oder Geschmacksinteresse, das besonders an den Werken des Altertums Nahrung findet. „Die Darstellung durch die Sprache gibt den Reiz, und es liegt darin die Anregung zur Kenntnis der Sprache und der Kunstproduktionen.“

Die dritte Stufe, das spekulative, d. h. rein wissenschaftliche Interesse, faßt die Sache in der tiefsten Wurzel. Insofern wir nicht denken können ohne die Sprache, ist es „von dem höchsten wissenschaftlichen Interesse, zu erkennen, wie der Mensch in der Bildung und im Gebrauch der Sprache zu Werke geht. Ebenso ist es von dem höchsten wissenschaftlichen Interesse, den Menschen als Erscheinung

¹⁾ Dilthey: Schl.s Leben, Bd. IV., S., 72.

aus dem Menschen als Idee zu verstehen. Beides ist aufs genaueste verbunden, weil eben die Sprache den Menschen in seiner Entwicklung leitet und begleitet¹⁾).

Wenn nach dieser Anschauung die Beschäftigung mit den Sprachen der Quell historischer, ästhetischer und spekulativer Bildung ist, so ist die Stellung der Didaktik hierzu die, daß der letztere Gewinn bei der schulmäßigen Behandlung der alten Sprachen nicht erstrebt, der erstere ausdrücklich als beabsichtigt hingestellt und der ästhetische Ertrag als damit in innerem Zusammenhange stehend angesehen wird.

Für die gelehrte Schule bleibt die Sprachkunde „auf die alten klassischen Sprachen beschränkt, und zwar, weil diese das historische Fundament unserer Bildung sind. Sprachkunde an sich, abgesehen von dieser historischen Beziehung, zur Vorübung auf das Verständnis der spekulativen Prinzipien, so daß also die Erweiterung des Sprachunterrichts eine ganz allgemeine wird und so umfassend, daß die Differenz der Formation der Sprachen überhaupt in den Kreis des Unterrichts gezogen wird, ist in der Praxis ohne Anerkennung geblieben“. Es entspricht dem Charakter des Gymnasiums als einer auf die wissenschaftliche Bildung nur vorbereitenden Schule, daß das spekulative Sprachstudium, das aus den im Bau der einzelnen Sprachen bestehenden Analogien und Differenzen rückschließend eine Vorstellung von der Entwicklung des Sprachvermögens überhaupt zu gewinnen sucht, der höheren wissenschaftlichen Bildungsstufe, den Universitätsstudien, vorbehalten bleibt²⁾. „Der Gymnasialbildung eignet nur Leichtigkeit im Gebrauche der Schriftsteller und das allgemeine Verständnis derselben, soweit dies auf empirische, aber allerdings pragmatische Weise erlangt werden kann“³⁾.

Die Bedeutung der alten Sprachen für die gelehrte Schule begründet die Didaktik immer damit, daß sie dieselben als „die Wurzel unserer ganzen Bildung“⁴⁾, „die Basis

1) Hermeneutik (Schl.s Werke von Braun und Bauer) Bd. IV, S. 204 f.

2) Pädagogik, S. 355 f.

3) „ S. 364.

4) „ S. 356.

der wissenschaftlichen Bildung“¹⁾ bezeichnet, insofern als unsere Kultur „auf dem Felde ausgestorbener Sprachen erwachsen ist“²⁾. Die alten Sprachen finden in die wissenschaftliche Bildung Eingang als das Mittel, das für das Verständnis der Menschheitsentwicklung die unerläßliche Grundlage und Voraussetzung bildet. Weil das Altertum das Fundament unserer Kultur darstellt, weil ohne die Kenntnis der antiken Menschheit und ihrer Geisteskultur eine „Konstruktion der Gegenwart aus der Vergangenheit“ unmöglich wäre, gehört das Studium der alten Sprachen in den Mittelpunkt der Gymnasialbildung.

Also nicht vom Standpunkte des Philologen, nicht nach dem persönlichen Verhältnis zur Antike bewertet Schleiermacher in der Didaktik die Bildungsleistung des altsprachlichen Unterrichts, sondern aus einem großen bildungsgeschichtlichen Gesichtswinkel, von der Idee der wissenschaftlichen geschichtlichen Vorbereitungsschule aus unternimmt er die Einordnung des altklassischen Unterrichts in den Kreis der gymnasialen Bildungsarbeit.

Indem Schleiermacher mit weitem, freiem Blick die Anforderungen an die wissenschaftliche Bildung nach den Ansprüchen des gesamten Kulturlebens bemißt und so in den alten Sprachen das historische Fundament aller höheren Bildung erkennt, muß er auch die Anschauung zurückweisen, die in den Tagen der Romantik und der beginnenden Germanistik ihre Verteidiger fand: daß unsere eigene ältere Sprache uns näher liege als die fremden und daß sie daher berufen sei, ein wesentliches Element der Bildung zu werden. Zwar macht auch für seine Auffassung die griechisch-römische Welt immer nur einen Teil unseres geistigen Horizontes aus, aber für die wissenschaftliche Bildung vermag er der alten Literatur unseres Volkes bei weitem nicht die Bedeutung zuzuerkennen wie der altklassischen, und er prophezeit, daß das Studium des Altdeutschen schwerlich eine solche Allgemeingültigkeit erringen werde wie das der alten Sprachen³⁾.

c) Mit dieser Anschauung hängt weiterhin Schleier-

¹⁾ Pädagogik, S. 324.

²⁾ „ S. 232.

³⁾ „ S. 356.

machers Ansicht von dem formal bildenden Werte der alten Sprachen zusammen.

Nach dem Unterrichtsprinzip, der Bildung keinen Stoff zugrunde zu legen, der im Leben wieder verschwindet, ist für Schleiermacher die formal bildende Kraft eines Bildungstoffes kein hinreichender Grund, diesen in die Schule aufzunehmen. Zudem ist dieser formale Nutzen, der in der „Kenntnis des Baues der Sprache, des Zusammenhanges des Grammatischen und Logischen“ besteht, erst von einer langen, eingehenden Beschäftigung mit den fremden Sprachen zu erwarten. „Die innere Verschiedenheit des Sprachbaues, den Einfluß derselben auf die Präzision des Ausdrucks nehmen die Schüler erst wahr bei einer großen Tüchtigkeit im Gebrauch der Sprache selbst“¹⁾.

Allein gerade die eigene Produktivität in der Handhabung der fremden Sprachen schränkt Schleiermacher gegenüber der Übung der zeitgenössischen Pädagogik wesentlich ein. Er kann sich ebensowenig wie F. A. Wolf zu den hochgespannten Forderungen des Süvernschen Lehrplanes bekennen, in dem von den Schülern die Fertigkeit verlangt wird, sich der alten Sprachen auch als Darstellungsmittel zu bedienen.

In eingehenden Erörterungen behandelt die Didaktik die Frage, in welchem Verhältnis Herüber- und Hinübersetzen zu stehen habe. Wohl könnte der Kanon, daß Produktivität und Rezeptivität im Gleichgewicht stehen sollen, zu der Meinung Veranlassung geben, jeder müsse ebensogut griechisch und lateinisch schreiben können wie verstehen. Dies Gleichgewicht braucht jedoch nur am Anfang zu herrschen, da gehen Herüber- und Hinübersetzen Hand in Hand. Die Übungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen dürfen aber nur so lange fortgesetzt werden, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit noch währt. Sobald aber die Schüler so weit fortgeschritten sind, daß sie imstande sind, eigene Beobachtungen über die Eigentümlichkeit der einzelnen Schriftsteller zu machen, dann ist dasjenige erreicht, was die eigene Produktion leisten sollte, und die Übungen im Hinübersetzen hören dann auf. Es läßt sich allerdings „gar kein lebendiges Auffassen der

1) Pädagogik, S. 323.

Sprache denken ohne eigene Produktion, aber eben eine solche, die ihr bestimmtes Maß hat, über welches hinaus sie ihren Zweck verfehlen und zum Nachteil der Rezeptivität gereichen würde“. So sind zwar, um das Auffassen der poetischen Sprache zu befördern, auch metrische Übungen anzustellen, nicht aber etwa in der Absicht, lateinische und griechische Dichter zu bilden¹⁾.

Alle Übungen in den alten Sprachen dienen also in letzter Linie dem Verständnis der Schriftsteller²⁾. Die formale Bildung, für die das Hinübersetzen allerdings mehr leistet als das Herübersetzen, insofern man bei letzterem immer nur vom einzelnen zum einzelnen, beim Übersetzen in die fremde Sprache aber vom einzelnen zum allgemeinen geht und unter die Regel zu subsumieren hat, stellt also für Schleiermacher kein selbständiges, dem Erschließen und Ausschöpfen der Schriftsteller gleichberechtigtes Bildungsziel dar.

d) Nach diesem leitenden Gesichtspunkte, daß der altsprachliche Unterricht der Einführung in die Geisteswelt der Griechen und Römer dient, bestimmt sich nun auch der Umkreis des Sprachunterrichts auf der gelehrten Schule. Schleiermachers Ansicht hierüber findet eine treffende Charakterisierung dadurch, daß sich die Didaktik mit zwei entgegenstehenden Maximen auseinandersetzt, die in der Geschichte des Bildungswesens Geltung gewonnen haben „zum Nachteil des wirklichen Verständnisses der Sprache“. Während eines längeren Zeitraumes wurde als das höchste Ziel das Ciceronianische und das Attische betrachtet, darüber aber alles andere vernachlässigt. Schleiermacher bezieht sich damit auf das Zeitalter des Humanismus, für das die eloquentia und die imitatio Mittelpunkt und Ziel des gelehrten Unterrichts waren. In der Schule Sturms, die den Höhepunkt dieser einseitig rhetorischen Bildungsrichtung bezeichnet, war Cicero der Autor für alle zehn Klassen, während im Griechischen Demosthenes eine ähnliche über-

¹⁾ Pädagogik, S. 361 f.

²⁾ Damit tritt Schleiermacher in entschiedenem Gegensatz zu W. v. Humboldt, für den die Kenntnis des Sprachbaues das wesentliche Ziel des Sprachunterrichts ist. Vgl. Spranger, a. a. O. S. 169 ff.

ragende Bedeutung besaß¹⁾. Dieser rein formalistischen Unterrichtstendenz des Humanismus, die das Sprachstudium wesentlich an eine einzelne Periode fesselte, trat später entgegen die Bildungsrichtung des Neuhumanismus, der den zu eng gezogenen Kreis erweiterte, indem er das ganze weite Gebiet der alten Literaturen zu umspannen suchte. Ihm kommt es auf das geschichtliche Verständnis der antiken Welt an, weshalb nun die Lektüre der Schriftsteller die Hauptsache wird. Indem man aber den ganzen historischen Zyklus bewältigen will, verwendet man auf einzelne Schriftsteller unverhältnismäßig mehr Zeit als auf andere und umfaßt so doch nicht das ganze Gebiet der Literatur.

Schleiermacher steht selbstverständlich auf Seite der neuhumanistischen Ansicht. „Die Aufgabe ist allerdings nicht anders als so zu stellen, sich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreise, soweit er vor uns liegt, zu bemächtigen.“ Es kommt darauf an, die verschiedenen Gattungen und Zeitalter zu repräsentieren. Da dies aber auf dem bisherigen Wege der Lektüre ganzer Schriftsteller nicht möglich ist, so wird es zweckmäßig sein, eine Auswahl aus dem überlieferten Sprachgut zu treffen. „Eine Vervollständigung der Repräsentation bis zur Umfassung des ganzen Sprachgebietes setzt ein chrestomathisches Verfahren voraus“²⁾.

Für den Gebrauch einer Chrestomathie, die der Jugend „Proben von den verschiedenen Arten des Stils und den verschiedenen Zeitaltern der Sprache“ gibt, ist Schleiermacher schon in seinem Votum vom 10. Juli 1814 mit wesentlich derselben Begründung eingetreten³⁾.

In dieser Forderung, mit Hilfe der Chrestomathie den ganzen weiten Umkreis der klassischen Literatur zu umspannen, sehen wir die Schleiermachersche Idee des Wissens für die Didaktik bedeutsam werden. Nicht durch empirische Vereinzelung, sondern nur durch das Streben nach Einheit und Zusammenhang, nach möglichstster Umfassung des Ganzen vermag auch eine Schuldisziplin der Wissensidee gerecht zu werden. In dieser Weise trägt schon das er-

1) Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik, S. 78 ff.

2) Pädagogik, S. 362 f.

3) Heubach, a. a. O. S. 703.

wähnte Gutachten den in dem ersten Entwurfe der Dialektik (1813) eben erst gewonnenen Wissensbegriff als didaktisches Postulat in die Bildungstheorie hinein: Der Schulunterricht müßte so weit gehen, „daß schon ein Bedürfnis nach demjenigen entstände, was die Universität zunächst bietet, nach einer Geschichte der Sprache und Literatur“¹⁾.

e) Die Föhlung, die die spezielle Didaktik mit ihren allgemeinen philosophischen Voraussetzungen hält, tritt aber noch viel deutlicher hervor in den ausführlichen und wertvollen Erörterungen, die Schleiermacher der Methode des Sprachunterrichts widmet.

Die innere, wesenhafte Zusammengehörigkeit von Denken und Sprechen, das Zustandekommen des Wissens durch das Zusammentreten der intellektuellen Funktion des Denkens und der organischen Funktion des Sprechens²⁾ ist die Grundlage, von der aus die Didaktik die Methode des Sprachunterrichts gewissermaßen deduziert.

Weil Gedanke und Wort notwendig zusammengehören, muß die Erlernung der Sprache mit der Entfaltung desjenigen Sprachelementes beginnen, das die natürliche lebendige Einheit von Wort und Gedanke, von Grammatischem und Logischem darstellt. Dieses einfachste lebendige Element in der Sprache ist der Satz. In dem verbundenen Satze liegt der grammatische Prozeß. Der Satz allein gewährt uns „die Anschauung von der Natur und dem Verhältnis der verschiedenen Redeteile untereinander“. Dieses vom Satze ausgehende Eindringen in das Sprachverständnis bezeichnet Schleiermacher als die „Konstruktion von innen heraus“. Dadurch gewinnt man die Verknüpfungsprinzipien, die durchaus logischer Natur sind³⁾. Weil die Sprache logisch artikuliert ist, muß ein organisches Sprachverständnis von den logischen Kategorien ausgehen, die im Satze vereinigt sind. Fängt man aber mit der Behandlung der einzelnen Redeteile an ohne lebendige Anwendung, so daß der innere Zusammenhang fehlt, dann „ist der Prozeß von außen nach innen isoliert“. Das bloße Wort gar ist immer ein Abstraktes, das nicht als wahrhaft leben-

¹⁾ Heubaum, a. a. O. S. 703.

²⁾ Vgl. oben S. 9f.

³⁾ Pädagogik, S. 302, 325, 357 (Vorles.), 360f., 479.

diges Element angeschaut werden kann. Wer damit den Sprachunterricht beginnt, der fängt mit Totem an, und in diese Elemente ist keine lebendige Produktivität hineinzubringen, hier herrscht Mechanismus von Anfang an¹⁾.

Der in die innere logische Gliederung der Sprache hineinführende Weg ist in gleicher Weise für die Muttersprache und die neueren fremden, wie für die alten Sprachen einzuschlagen. Ist nur einmal die Formation des Satzes in einer Sprache verstanden, dann wird sich auf komparativem Wege auch leicht das Spezifische im Bau einer fremden Sprache auffassen lassen²⁾.

Mit dieser Forderung, den Satz zur Grundlage des Sprachunterrichts zu machen, hat allerdings Schleiermacher durchaus nicht etwa ein völlig Neues in die Didaktik eingeführt. Schon Wolfgang Ratke hatte das Ausgehen vom ganzen Satze als die einzig „naturgemäße Methode“ verkündet und sich damit gegen die alte, aus dem Mittelalter stammende Methode gewendet, nach der zuerst die Grammatik auswendig gelernt ward, worauf die Lektüre folgte, bestehend im Vorübersetzen des Lehrers und gedächtnismäßigem Nachübersetzen durch den Schüler³⁾. Nicht aus der Grammatik, sondern aus dem Lesestoffe soll der Schüler Formenlehre und Syntax gewinnen, die Grammatik soll mehr bestätigen als leiten. Diese Methode, die zuerst das Prinzip der Anschauung auf die Spracherlernung anwendete, fand später durch Vermittlung der Philanthropisten vereinzelt in den Betrieb der Gymnasien Eingang, so in Berlin, wo Friedrich Gedike, der Rektor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums, philanthropistischen Ideen geneigt war und J. H. L. Meierotto, der Leiter des Joachimsthalschen Gymnasiums, von jenem angeregt, im philanthropistischen Sinne eine „Lateinische Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern“ zusammenstellte (1785)⁴⁾. In dem von Gedike geleiteten Seminar für gelehrte Schulen hat der junge Schleiermacher, als er daselbst vom September

1) Pädagogik, S. 302.

2) „ S. 356 f.

3) Paulsen, a. a. O. 2. Bd., S. 396.

4) „ S. 82 ff., 89 f. und P. Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Aufl., S. 181, 498.

1793 bis Anfang des Jahres 1794 praktizierte, sicherlich auch diese sog. „Methode der Anschauung“ kennen gelernt¹⁾. Die Didaktik aber unternimmt es, diese Methode philosophisch zu begründen, indem sie, an die erkenntnistheoretische Grundanschauung von der notwendigen Zusammengehörigkeit des Denkens und Sprechens anknüpfend, in dem Ausgehen vom ganzen Satze den Weg findet, der einzig in das Innere der Sprache, zur Anschauung ihrer logischen Gliederung zu führen vermag.

f) Überblickt man die Ausführungen der Didaktik, so wird man sie von einer Tendenz beherrscht finden, die für ihre praktische Verwirklichung bedeutsam ist. Es geht durch die Theorie des Sprachunterrichts das deutliche Bestreben, die an die Jugend zu stellenden Anforderungen nach Möglichkeit zu ermäßigen.

Das zeigt sich vor allem an der Zielsetzung, die die Aufgabe der gelehrten Schule auf das Verständnis der Schriftsteller beschränkt und die eigene Produktivität im Gegensatz zu zeitgenössischen Bestrebungen wesentlich beschneidet. Aber auch nach anderen Richtungen tritt jenes Bemühen hervor.

Schleiermacher redet mit Rücksicht auf den von ihm vorgeschlagenen methodischen Weg, auf dem die in der Sprache liegenden logischen Prinzipien die Führer sein sollen, einem späten Beginn des altsprachlichen Unterrichts das Wort. „Wenn man glaubt, das wirkliche Studium der alten Sprachen sehr früh anfangen zu müssen, so hängt dies mit einer verwerflichen Methode zusammen“²⁾. Vor allem muß ein gründlicher Unterricht in der Muttersprache vorausgegangen und das Verständnis der Sprache und die eigene Produktivität in derselben bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit entwickelt sein, ehe mit dem Studium der alten Sprachen begonnen werden darf. Dann wird die Methode „eine wahrhaft lebendige, gründliche und abgekürzte“ sein können, und man wird in wesentlich kürzerer Zeit zum Ziele gelangen³⁾.

¹⁾ Hüttner: Die Pädagogik Schl.s in der Periode seiner Jugendphilosophie, Leipziger Diss., 1906, S. 21 f.

²⁾ Pädagogik, S. 359.

³⁾ „ S. 357 ff., 360 f., 327, 233 f.

Die Didaktik hat bei den Erörterungen über den Anfang des altsprachlichen Unterrichts das ursprünglich angenommene Aufeinander von höherer Bürgerschule und Gymnasium im Auge, und sie will das Sprachstudium dann erst mit dem Eintritt in die wissenschaftliche Bildungsstufe beginnen lassen. Diese Entscheidung wird aber dadurch wieder hinfällig, daß sich Schleiermacher später zum Parallelismus der beiden Schulen bekennt. Zu welchem Zeitpunkte in der auf ein früheres jugendliches Alter zurückgreifenden gelehrten Schule der Unterricht in den alten Sprachen einzusetzen habe, darüber sagt die Didaktik nichts. Schleiermacher kann dann aber keinesfalls wollen, daß er schon auf der untersten Stufe beginne.

Wie weit Schleiermacher die Ansprüche an die Leistungen der Gymnasialjugend herabzustimmen geneigt ist, vermag auch ein früher, aus dem Jahre 1789 stammender Ausspruch über das Übersetzen zu beleuchten: „Soll man frei, soll man getreu, soll man wörtlich übersetzen? Ich glaube, man muß alles miteinander verbinden, frei, wo es der Genius der Sprache erfordert, getreu überall und wörtlich da, wo es notwendig ist, um in den Geist der Terminologie und der Ableitung der Gedanken einzudringen. Hier aber die Schönheitslinie nicht zu verfehlen, ist etwas, worauf ein junger Mensch gar keinen Anspruch machen darf“¹⁾.

Dieses Ermäßigen der Anforderungen an die Jugend nach mehreren Seiten hin gibt den Schleiermacherschen Darlegungen das Gepräge einer besonnenen, praktisch brauchbaren, im Leben der Schule selbst festverwurzelten Bildungslehre. Es ist die Theorie eines durchaus maßvollen Neuhumanisten, die einerseits entworfen ist im Zusammenhange mit der hohen philosophischen Idee des Wissens, andererseits aber doch auch in Fühlung bleibt mit dem Boden der Wirklichkeit, auf dem jedes Bildungsideal seine Gestaltung finden soll. Schleiermacher zeigt sich als ein feinsinniger Psycholog, der die Leistungsfähigkeit des jugendlichen Geistes zu beurteilen weiß und so vor den kühnen Übersteigerungen W. v. Humboldts und vieler anderer Zeitgenossen bewahrt bleibt²⁾.

¹⁾ W. Dilthey: Aus Schl.s Leben in Briefen, Bd. 4, S. 19f.

²⁾ E. Spranger, a. a. O. S. 168 ff.

2. Der Unterricht in der Muttersprache.

Die große Bedeutung, die dem Unterricht in der Muttersprache innerhalb der Bildungsarbeit der gelehrten Schule zukommt, charakterisiert die Didaktik mit der Bemerkung: „In Beziehung auf den Unterricht in der Muttersprache werden wir gar keine Grenze zu stecken haben; er wird so weit als möglich ausgedehnt werden müssen.“ Die Aufgabe, die Schleiermacher dem muttersprachlichen Unterrichte stellt, ist eine zweifache; sie hat eine rezeptive und eine produktive Seite: „Es soll die vollkommenste Erkenntnis und Fertigkeit im Gebrauche der Sprache erreicht werden“, also Verständnis der Sprache, ihrer Form und Bildung einerseits und andererseits „die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können“¹⁾.

a) Mit der Gleichsetzung dieser beiden Ziele des deutschen Unterrichts erhebt Schleiermacher eine Forderung, deren Berechtigung zu seiner Zeit noch keineswegs allgemeiner anerkannt wurde. Als seit der Mitte des 18. Jahrhunderts mit dem Durchdringen des Deutschen als der Sprache der Literatur und Bildung, der Philosophie und Wissenschaft der muttersprachliche Unterricht mehr und mehr Eingang in die Gymnasien fand, blieb er in Nachahmung der lateinischen Eloquenz durchaus auf „Wohlredenheit“ beschränkt. Deutsche Stilübungen und „Perorationen“ waren am Ende des 18. Jahrhunderts in allen Schulen heimisch²⁾. Gegen die Einseitigkeit dieses Formalismus unternahm Herder den ersten Vorstoß, indem er in seiner Schulrede von 1796: „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen“ den Schülern als Pflicht einschärfte, sich mit Uz und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winckelmann bekannt und vertraut zu machen. Ein entschiedenerer Widerspruch gegen die formalistische Tendenz des deutschen Unterrichts erwachte aber erst unter dem Einflusse der Romantik und der nationalen Ideen, die sie vertrat³⁾. Im Süvernschen Lehrplan

¹⁾ Pädagogik, S. 332f., 369f.

²⁾ Paulsen, a. a. O. Bd. 2, S. 150.

³⁾ Rudolf Lehmann bei Lexis: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, S. 178f.

wurde zuerst neben den Stilübungen mit Nachdruck die Lektüre der klassischen Schriftsteller der Nation gefordert¹⁾).

Bei Schleiermacher nun, der an den Vorarbeiten zu diesem Lehrplan gerade mit einem Gutachten über den Unterricht im Deutschen beteiligt ist²⁾, finden wir die Beschäftigung mit der muttersprachlichen Literatur als eine der Erziehung zur Sprachfertigkeit gleichberechtigte Aufgabe ausdrücklich anerkannt. Die Schule hat die allgemeine Literatur der Muttersprache heranzuziehen. Dazu gehört vor allem dasjenige Sprachgut, das aus dem gegenwärtigen Zustand der Sprache verständlich und so für uns als lebendig anzusehen ist, d. h. die Literatur, soweit sie nach dem Reformationszeitalter entstanden ist, von dem an unsere Sprache einen neuen Schwung genommen hat. Aber Schleiermacher dehnt den Unterricht auch auf die Beschäftigung „mit den älteren Sprachzuständen“ aus³⁾. In dem Votum von 1814 wünscht er, daß in der obersten Klasse des Gymnasiums für die Kenntnis der deutschen Dialekte und der früheren Perioden der deutschen Sprache Raum gewonnen würde, und er empfiehlt für diesen Zweck den Gebrauch einer Chrestomathie; „denn die Nibelungen in ihrer eigentümlichen Sprache ganz zu lesen, würde doch zu viel Zeit einnehmen“⁴⁾).

Darüber, wie die unterrichtliche Verwertung der muttersprachlichen Literatur zu geschehen habe, sagt die Didaktik: An einzelnen Musterstücken müßte die Bildung unserer Sprache zur lebendigen Anschauung gebracht werden und daran die Interpretation sich anschließen. Die Vertiefung in die Werke der Literatur dient also einmal dem Eindringen in den Bau und das Leben der Sprache, sie bezweckt eine formelle Ausbeutung der Sprachschätze, dann aber sucht sie auch das Inhaltliche zu erarbeiten, den materialen Gehalt auszuschöpfen, dasjenige, was an geistigen Werten in diesen Sprachwerken niedergelegt ist⁵⁾).

1) Paulsen, a. a. O. Bd. 2, S. 291 f.

2) P. Schwartz, a. a. O. S. 173 ff.

3) Pädagogik, S. 333.

4) Heubaum, a. a. O. S. 703.

5) Pädagogik, S. 333; P. Schwartz, a. a. O. S. 175.

Wie hoch Schleiermacher diesen doppelten aus der Beschäftigung mit der muttersprachlichen Literatur fließenden Bildungsgewinn gegenüber der Leistung des altklassischen Unterrichts bewertet, beleuchtet scharf eine Äußerung, die für das Maßvolle seines Neuhumanismus höchst charakteristisch ist: „In bezug auf die Rezeptivität befruchtet jeder sein eigenes Denken nur aus dem Gebiete seiner Sprache. Wir suchen zwar Reichtum zu schöpfen aus den Trümmern des Altertums. Aber was geht denn nun davon in das Leben über? Nur das wirkt am unmittelbarsten auf die Denkoperation und zeigt seinen Einfluß auf die ganze Lebensrichtung des Menschen auf das bestimmteste, was in dem Gebiete der eigentümlichen Sprache entstanden ist“¹⁾.

So räumt Schleiermacher dem Deutschen prinzipiell den ersten Platz in der Geistesbildung ein, und die Muttersprache rückt in das innerste Zentrum der gymnasialen Bildungsarbeit. Von hier aus wird dann allererst auch das Recht des klassischen Altertums auf das deutsche Gymnasium völlig verständlich. Insofern die Antike so überaus tief und stark auf das deutsche Geistesleben, namentlich der klassischen Periode eingewirkt hat, daß ein restloses Verstehen desselben ohne Vertiefung in die Kultur der Alten nicht möglich ist, sind die alten Sprachen eben „das historische Fundament unserer Bildung“ und gehören darum zu den wesentlichsten Bildungselementen der gelehrten Schule.

b) Neben der rezeptiven Seite des muttersprachlichen Unterrichts behandelt die Didaktik mit großer Ausführlichkeit die produktive Seite, und zwar fordert Schleiermacher außer der schon allgemeiner üblichen schriftlichen vor allem eine ausgedehnte mündliche Produktion, für die er die vollkommene Sprach- und Redefertigkeit als Ziel aufstellt²⁾. Man fühlt es, wie gerade diese Darlegungen der Didaktik von der Unmittelbarkeit eigenen persönlichen Erlebens getragen sind; in seltenem Maße besaß ja Schleiermacher die Gabe des freien Wortes, die virtuose Fähigkeit,

¹⁾ Pädagogik, S. 506.

²⁾ „ S. 334 ff., 369 ff.; P. Schwartz, a. a. O. S. 175.

die Gedanken im Augenblicke des Geborenwerdens darzustellen.'

Hier noch mehr als für die rezeptive Seite des Sprachunterrichts betont Schleiermacher die überragende Bedeutung der Muttersprache, die er im Zusammenhange mit seiner Anschauung über das Verhältniß von Denken und Sprechen charakterisiert.

Alles Denken vollendet sich erst in der Funktion des Sprechens. Insofern aber in jeder Sprache ein eigenes, von dem anderer Sprachen verschiedenes System von Begriffen und menschlichen Handlungen niedergelegt ist¹⁾, stellt eine jede Sprache eine eigentümliche Weise des Denkens dar, und das in einer Sprache Gedachte kann in einer andern nicht auf dieselbe Art wiedergegeben werden. „Alles Gedachte hat seinen natürlichen Ort nur in der Sprache, worin es gedacht ist; es teilt sich nur in dieser auf ursprüngliche Weise mit und kann auch nur in dieser in demselben Grade fruchtbar sein.“ Mag daher der Mensch auch noch so sicher im Besitz einer fremden Sprache sein und sich in sie hineingelebt haben, so wird er doch in dieser nie seine ganze eigentümliche Natur ausdrücken können²⁾; denn „nur eine Sprache sitzt im Menschen ganz fest, einer nur gehört er ganz an, mag er außerdem noch so viele erlernen“³⁾.

Schleiermacher tadelt es daher als eine arge Verkehrt-heit, daß die Gymnasien so lange Zeit hindurch über den Übungen im Sprechen und Schreiben der alten Sprachen die Produktion in der Muttersprache vernachlässigt haben. „Eine Pedanterei mußte sich ausbilden eben dadurch, daß wir stolz wurden auf den Gebrauch dieser alten Sprachen, deren Eigentümlichkeit wir gar nicht anwenden konnten“⁴⁾.

Die Notwendigkeit, sich mit Leichtigkeit und Sicherheit der Muttersprache bedienen zu können, beweist die Didaktik mit mehreren Gründen. Für das höhere praktische Leben und die wissenschaftliche Betätigung ist Gewandtheit im Gebrauche der Sprache unerläßlich⁵⁾; in der Form der

1) Pädagogik, S. 233, 287f., 479.

2) „ S. 509.

3) „ S. 505f.

4) „ S. 335.

5) „ S. 370.

freien Rede ist die Sprachbeherrschung vor allem für ein entwickeltes öffentliches Leben notwendig¹⁾. Indem Schleiermacher das Ziel der Sprachbildung wesentlich nach diesem staatlichen Interesse bemißt, läßt er ein fremdes Wertgebiet in die Theorie der wissenschaftlichen Bildung bestimmend eingreifen: Politischer Einfluß kann nur in der Form gemeinsamer Beratungen ausgeübt werden. Diese aber setzen voraus, daß man dem Gedankengange eines andern genau folgen kann, das Wesentliche herauszugreifen und daran den eigenen Gedankengang anzuknüpfen imstande ist²⁾. Außer diesem von außen hereingetragenen Grunde führt die Didaktik für die Notwendigkeit, die Sprache zu beherrschen, auch eine innere Begründung an, die von dem Begriffe des Wissens hergenommen ist, insofern zu diesem immer schon das Eingehen alles Denkens in die Sprache gehört: „Es ist Mangel an Bildung, wenn einer nicht imstande ist, gleich unmittelbar seine Gedanken über irgendeinen Gegenstand gehörig mitzuteilen“³⁾.

In ausführlichster Weise geht Schleiermacher auf die methodischen Mittel ein, die die Erlernung der Sprachkunst befördern sollen. Er rechnet dazu einmal die Analyse gegebener Gedankenreihen, vor allem aber die eigene sprachliche Produktion. Die Schüler müssen geübt werden, eine dargebotene Gedankenreihe richtig aufzufassen, das Wesentliche von dem Zufälligen zu unterscheiden, die Hauptglieder schnell zusammenzufassen und dann die eigenen Gedanken darüber zu ordnen und mitzuteilen. „Analytische Übungen, Auseinanderlegen der Rede, Kombination der Gedanken, aufsteigend von einem engeren Gedankenzusammenhange bis zu dem kompliziertesten, damit verbunden Erregung der Mittätigkeit aller anderen, wenn einer der unmittelbar Tätige ist, Benutzung und Leitung der Neigung, den, der seine Auffassungsweise darlegt und seine Gedanken mitteilt, zu kritisieren —: das sind die besten Mittel, die Fertigkeit im Gebrauche der Sprache hervorzurufen“⁴⁾.

Von der selbständigen Produktion in der Sprache fordert Schleiermacher für den Kreis der höchsten Bildung

1) 2) Pädagogik, S. 334.

3) „ S. 370.

4) „ S. 335.

künstlerische Mitteilung der Gedanken, „die Rücksicht auf die Ausschmückung der wesentlichen Gedankenreihen und auf den Wohlklang der Sprache im Vortrage“¹⁾. Für die methodische Entwicklung dieser künstlerischen Sprachproduktion stehen der Schule zwei Mittel von verschiedener Schwierigkeit zur Verfügung: der schriftliche Aufsatz, bei dem es durch die Fixierung des Gedachten möglich ist, das einzelne nach Maßgabe des Ganzen zu ändern und Harmonie in das Ganze hineinzubringen, und die Übung in der freien mündlichen Rede, wo eine unmittelbare Produktion ohne längere Vorbereitungszeit angestrebt wird. Die letztere, die wesentlich schwieriger ist als die lange vorher überdachte, stufenweise hervorgebrachte schriftliche Konzeption, hält Schleiermacher auch für viel wichtiger als jene, da sie die allgemeiner und unmittelbarer im Leben vorkommende ist²⁾.

Die didaktischen Anweisungen, die Schleiermacher über den Aufsatzunterricht gibt, enthalten nach mehreren Richtungen hin wertvolle Gedanken, wie sie zum Teil erst viele Jahrzehnte später Einfluß auf die Praxis des Schullebens gewonnen haben. Derartig zukunftsfähige Keime liegen vor allem in den Ausführungen über den Stoffkreis, dem die Aufgaben zu den schriftlichen Ausarbeitungen entnommen werden sollen. „Eine Aufgabe, abgerissen für sich und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reihe der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt, und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat, darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden“³⁾. Und in dem bereits mehrfach zitierten Votum von 1814 heißt es: „Außer nachbildenden Aufsätzen würde ich nur Relationen über ein Gesehenes oder Gehörtes fordern“⁴⁾. Dem Gedanken- und Interessenkreise der Schüler sind also die schriftlichen Bearbeitungen zu entnehmen; wenn diese von der

1) Pädagogik S. 371.

2) „ S. 335 f.

3) „ S. 372.

4) Heubaum, a. a. O. S. 703.

geistigen Welt, in der die Jugend lebt, zu weit ab führen, dann können die Schüler, da sie noch mit dem Stoffe ringen, nicht auch zugleich auf die künstlerische Seite der Sprache Sorgfalt verwenden. Andererseits weckt man durch die Überspannung der Anforderungen in der Jugend eine Überschätzung ihrer selbst und nährt eine Anmaßung, von der man sie zurückhalten sollte¹⁾.

Weil zwischen der vorher überlegten und allmählich ausgebildeten schriftlichen Komposition und der unmittelbaren freien Rede ein bedeutender Unterschied besteht, so daß also mit der Übung des einen nicht auch das andere schon fortschreitet, müssen neben die schriftlichen Ausarbeitungen besondere Übungen in der mündlichen Produktion treten²⁾. Schleiermacher unterscheidet zwei Hauptformen der Redeübungen: entweder weitere Entfernung oder größere Annäherung an den Prozeß, wie er bei der schriftlichen Behandlung der Sprache vor sich geht. Die schwierigere, von der schriftlichen wesentlich abweichende Form der mündlichen Produktion besteht darin, daß die Schüler ganz unmittelbar ohne jede Vorbereitung über einen Gegenstand das Wort ergreifen. Für die Wahl des Themas gilt hier dieselbe Beschränkung wie bei der Aufsatzarbeit. Man darf von der Jugend nicht verlangen, über einen Gegenstand zu reden, worüber sie noch gar nicht im Denken begriffen ist. Die andere Form der Redeübungen, die sich mehr dem schriftlichen Verfahren nähert, ist die, daß den Schülern für den freien Vortrag eine bestimmte Vorbereitungszeit gewährt wird, während welcher sie den Gegenstand durchdenken können. Daran knüpft Schleiermacher aber eine wichtige Bedingung. Es darf bei dieser Vorbereitung die Feder nicht gebraucht werden. „Freiheit vom Buchstaben ist die erste Bedingung für den, der sprechen will; und eine Art von Knechtschaft ist es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders für sich selbst oder für andere produzieren kann als so, daß man die Gedanken vor sich geschrieben sieht“³⁾.

Die weitere Begründung dieser Forderung, beim münd-

1) Pädagogik, S. 372.

3) „ S. 334.

2) „ S. 373 f.

lichen Vortrag völlig frei zu bleiben, geht auf das Wesen der Sprache selbst ein. Durch die Abhängigkeit vom Schriftbild wird der eine Sinn, das Auge, zu sehr bevorzugt vor dem andern Sinn, dem Ohr. „Und doch soll gerade in Beziehung auf alles, was die Sprache betrifft, das Ohr besonders tätig sein; man spricht, um gehört zu werden, man soll sich also selber sprechen hören; daß man das Gedachte und Entwickelte höre, das ist die Hauptsache, nicht daß man die Buchstaben und Worte sehe. Berücksichtigt man dies, dann wird auch dem Musikalischen in der Sprache sein gebührendes Recht gegeben werden“¹⁾.

Die Sprache hat zwei Seiten, die, obwohl voneinander verschieden, in innigster Beziehung zueinander stehen: die logische und musikalische. Zur letzteren gehört alles, was das äußere Hervorbringen betrifft: Reinheit und Deutlichkeit und die Richtigkeit der Töne und Zweckmäßigkeit der Betonung, während das, was das Verhältnis der Gedanken unter sich betrifft, das Logische ausmacht. In dem einen spricht sich offenbar eine andere Fertigkeit aus als in dem zweiten; doch folgt, wenn nur Gewalt über den Organismus vorhanden ist, das Musikalische stets dem Logischen²⁾. Für sich allein, wenn es sich nicht auf das Verstehen gründet, ist das Musikalische stets ein Mechanisches und Totes. Es muß darum immer mit dem logischen Teile der Sprache verbunden werden. Ebenso wenig vermag sich aber auch in dem Logischen allein das ganze volle Wesen der Sprache darzustellen³⁾. Erst durch die Vereinigung beider Seiten in der gesprochenen Sprache offenbart sich das wahre Leben derselben, und in der vollendeten Beherrschung beider Elemente besteht die vollkommenste Sprachkunst, der sich am meisten die Alten genähert haben, weil in ihrem Staatsleben die gesprochene Sprache eine so überaus hohe Bedeutung besaß⁴⁾.

So wird Schleiermacher auch durch diese Erwägung, die auf das Wesen der Sprache selbst zurückgeht, zu der Über-

¹⁾ Pädagogik, S. 374.

²⁾ „ S. 580 f., Ästhetik (W., Abt. III, Bd. 7), S. 635.

³⁾ „ S. 584.

⁴⁾ „ S. 579.

zeugung von der überragenden Bedeutsamkeit der mündlichen Produktion geführt. Weil in der geschriebenen Sprache immer nur das Logische, niemals aber das Musikalische zur Gestaltung kommt, gebührt der Vorrang der freien Rede, insofern hier allein das ganze Wesen der Sprache in all seiner lebendigen Frische und Ursprünglichkeit in die Erscheinung tritt. Diese Einsicht hat für Schleiermacher zugleich die Bedeutung des unmittelbaren Erlebens, insofern er in seiner wissenschaftlichen und kirchlichen Lehrtätigkeit besser als irgend ein anderer die große Wirkung der lebendigen Rede erfahren hatte¹⁾.

Nach zwei Richtungen vor allem liegen in Schleiermachers Theorie des deutschen Unterrichts wichtige neue Gedanken. Indem die rezeptive Seite, die Beschäftigung mit der Nationalliteratur, als gleichwertig neben die produktive, die Bildung zur Sprachfertigkeit, gestellt wird, gewinnt der muttersprachliche Unterricht zentrale Bedeutung für die gelehrte Schule. Andererseits findet Schleiermacher in den Übungen in freier Rede ein der schriftlichen Produktion überlegenes Bildungsmittel für die Erziehung zur Sprachfertigkeit.

3. Der Geschichtsunterricht.

Von allen in der speziellen Didaktik behandelten Unterrichtsgegenständen zeigt die Darstellung des Geschichtsunterrichts am allerdeutlichsten, was Schleiermachers Bildungstheorie dem philosophischen Wissenschaftsbegriffe verdankt. Es ist einmal eine direkte Anlehnung der Theorie des geschichtlichen Unterrichts an die Idee des Wissens zu beobachten, außerdem weiß die Didaktik aber auch auf einem anderen Wege, durch die Einordnung des geschichtlichen Bildungselements in die allgemeine Aufgabe der gelehrten Schule, zu der vollkommensten Übereinstimmung

¹⁾ Dieser Erkenntnis, daß nur in der gesprochenen Sprache das ganze Wesen der Sprache zur Entfaltung gelange, hat ein Menschenalter später Rudolf Hildebrand zu allgemeinerer Anerkennung verholfen durch sein Buch: „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule“ (1867), dessen Gedankengänge in manchem an Schleiermachers Darlegungen erinnern. Vgl. daselbst S. 32ff., 44f., 48f., 53, 58f., 83f.

mit ihren allgemeinsten philosophischen Voraussetzungen zu gelangen.

a) Für die zur Leitung der öffentlichen Angelegenheiten Bestimmten stellt die Vertiefung in die Geschichte neben dem Sprachstudium ein zweites Mittel dar, „die Gegenwart aus der Vergangenheit zu konstruieren“¹⁾; denn die Geschichte ist „eine Veranschaulichung davon, wie der gegenwärtige Zustand des menschlichen Geschlechts geworden ist“²⁾. „Aller Geschichtsunterricht kann zusammengefaßt werden in der Formel: Es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist“³⁾. Hat aber die Schule die Aufgabe, ihren Zöglingen „ein tieferes geschichtliches Leben“ zu eröffnen, so ergibt sich für sie die Notwendigkeit, das Gesamtleben der menschlichen Gattung zur Darstellung zu bringen⁴⁾.

Alte und neuere Geschichte sind daher auf der Stufe der wissenschaftlichen Bildung gleichberechtigte und gleichnotwendige Teile. Die dem Gymnasium zukommende ausführliche Behandlung der alten Geschichte hat naturgemäß im Zusammenhange mit den alten Sprachen zu geschehen⁵⁾; das ist ein unmittelbares Schöpfen aus der Quelle, Geschichte aus erster Hand, nicht nur, soweit die zu lesenden Schriftsteller selbst Historiker sind, sondern auch insofern, als die Dichter und Redner ebenfalls die Kultur darstellen, in der sie lebten, so daß auch ihre Werke die Bedeutung von Geschichtsquellen gewinnen. Wenn Schleiermacher zu dieser alten Geschichte, die für die gelehrte Schule durch die Beschäftigung mit der antiken Literatur stets nahegelegt war, die neuere hinzufügt, so geschieht das nicht von dem rein praktischen Gesichtspunkte, aus dem das 18. Jahrhundert diese Gebietserweiterung bewirkt hatte: durch Reichs- und Staatengeschichte die Jugend in das Verständnis der gegenwärtigen Zustände der europäischen Völkerwelt einzuführen⁶⁾, sondern für ihn ergibt sich diese

1) Pädagogik, S. 354.

2) „ S. 337.

3) „ S. 278.

4) „ S. 364.

5) „ S. 365.

6) Paulsen, a. a. O. Bd. 2, S. 150.

Ausdehnung aus einer wesentlich tieferen Einsicht. „Die Geschichte des Menschengeschlechtes in ihrem Verlauf als ein Ganzes soll zusammengeschaut werden; ein allgemeines lebendiges Bild der Völkergeschichte muß gegeben werden“¹⁾. So wird also dem gymnasialen Geschichtsunterricht die hohe Aufgabe gestellt, von der gesamten Menschheitsentwicklung ein Bild zu geben: er soll universalgeschichtlichen Charakter tragen.

In dieser weiten Zielsetzung tritt deutlich das Bemühen zutage, die Wissenschaft der Geschichte schon auf der gelehrten Schule der allgemeinen Idee des Wissens möglichst anzunähern, insofern diese die lebendige Einheit und den organischen Zusammenhang alles Wissens darstellt. Die völlige Übereinstimmung damit vermag freilich nur die spekulative Behandlung der Geschichte zu erreichen, wie sie Aufgabe der Universität ist. Aber die gelehrte Schule will auf diese höhere Art der Geschichtsbetrachtung immer schon vorbereiten, indem sie von der bloß empirischen Auffassung der Einzelheiten auf pragmatischem Wege zu einer Gesamtanschauung fortzuschreiten sucht.

Aus dieser hohen Auffassung von der Aufgabe des Geschichtsunterrichts ergibt sich des näheren die methodische Gestaltung dieses Bildungselements.

b) Das nur einzelne und Besondere hat mehr und mehr in den Hintergrund zu treten, damit nicht durch überwiegendes Hervordrängen der Einzelheiten die Gesamtanschauung verloren gehe²⁾. Jeder Teil der Geschichte, den man besonders behandelt, wird ein Repräsentant des Allgemeinen; denn „es ist offenbar, daß die großen allgemeinen Vorstellungen auch ein größeres Interesse darbieten als die Einzelheiten“.

Damit ist des weiteren gegeben, daß die Schule über die bloß darstellende Geschichte hinausschreiten muß. Das einzelne ist immer in solcher Allgemeinheit vor Augen zu rücken, daß Vergleichspunkte vorhanden sind³⁾. Indem nun namentlich die großen Unterschiede herausgearbeitet werden, die in dem Charakter der alten und neuen Zeit und in der ganzen Formation und Entwicklungsweise der alten

¹⁾ ²⁾ Pädagogik, S. 365.

³⁾ Pädagogik, S. 337.

und neuen Staaten liegen, entsteht die komparative Geschichtskunde. Die Vergleichung der historischen Erscheinungen gibt allererst von dem Charakter der einzelnen Perioden und ihrer geschichtlichen Bildungen, wie vor allem von dem daraus resultierenden Faktum einer Entwicklung eine klarere Vorstellung. „Dies hervorzuheben und zum Bewußtsein zu bringen, freilich nur so, daß eine mehr sinnliche Anschauung entsteht ohne die Klarheit der spekulativen, ist die Aufgabe.“ In diesem „komparativen Zusammenschauen“, in diesem „synthetischen Pragmatismus“ ist der zweckmäßigste Übergang gegeben von der rein empirischen Auffassung der einzelnen Tatsachen zu der eigentlich philosophischen Behandlung der Geschichte auf der Universität¹⁾.

c) Bedeutet schon diese Forderung eines vergleichenden Verfahrens einen wesentlichen Fortschritt in der Methodik des Geschichtsunterrichts, so liegt vor allem auch in der Umgrenzung des Inhaltlichen, das Gegenstand dieser komparativen Geschichtsbetrachtung werden soll, eine wertvolle Erweiterung und Bereicherung dieses Bildungsfaches. Der Geschichtsunterricht soll „in großen Zügen die Herrschaft des Menschen über die Natur, das Verhältnis der einzelnen Völker untereinander, das politische Verhältnis, d. i. das der Geselligkeit, und die intellektuelle Entwicklung“ darstellen²⁾. Damit geht die Aufgabe, die Schleiermacher dem Geschichtsunterrichte stellt, wesentlich über den Umkreis hinaus, in dem die zeitgenössische Pädagogik die Geschichte behandelte.

Für die lange Zeit einzig übliche Mitteilung der äußeren politischen Ereignisse wird durch diese Zielsetzung eine Vertiefung nach innen gefordert. Das Innere des politischen Lebens bilden die Rechtsverhältnisse, die Verfassungen der Völker, die ihrerseits wieder bedingt sind durch die soziale Gliederung innerhalb derselben. Die Art und Weise, wie ein Volk in der Geschichte lebt, kann danach ganz verschieden sein³⁾. Durch diese Vertiefung der politischen zur Sozialgeschichte vermag die Schule daher erst zu einem völligen Verständnis des äußeren politischen Getriebes zu führen, ganz abgesehen davon, daß die Einsicht

1) Pädagogik, S. 365.

2) „ S. 337.

3) „ S. 279.

in die Verhältnisse der Gesellschaft denen doppelt nötig ist, die als Leitende künftig zur Erhaltung und Verbesserung derselben beitragen sollen¹⁾.

Aber noch ein weiteres neues Feld erschließt Schleiermacher dem Geschichtsunterricht der Schule, das Reich der Kultur, insofern dieser zeigen soll, wie der Mensch sich im Laufe der Zeit die äußere Welt, die Natur, unterworfen und dienstbar gemacht hat.

Und wenn neben diesen beiden Gebieten der Sozial- und Kulturgeschichte noch die Darstellung der intellektuellen Entwicklung gefordert wird, die freilich nur im Zusammenhange mit der sprachlich-literarischen Bildung geschehen kann (wie es ja überhaupt keine scharfe Grenze zwischen dem sprachlichen und geschichtlichen Unterrichtskreise gibt), dann sind die Elemente vereinigt, die in Schleiermachers Wissenschaftssystem die empirische Vernunftwissenschaft, das Erkennen des Daseins der Vernunft in dem gesamten Verlaufe ihrer Erscheinungen, die Geschichte im weitesten Umfange bilden²⁾.

Indem die Bildungstheorie sich also an die in der Wissenschaftsgliederung gewonnene große Auffassung von der Aufgabe der Geschichte anlehnt, erweitert sie den historischen Unterricht nach mehreren Seiten und verleiht ihm so eine Bedeutung, wie er sie in der Praxis der gelehrten Schule noch nicht im entferntesten besessen hat.

Doch hat Schleiermacher bereits, lange bevor sein Wissenschaftssystem ausgebaut war, wertvolle Reformideen über die Gestaltung des Geschichtsunterrichts entwickelt. Wohl in Erinnerung an die tödliche Langeweile des Geschichtsunterrichts, den er selbst in der Breslauer Friedrichsschule genossen hatte und der nach Bunos „*Ideae historiae*“ (1672) in rein gedächtnismäßiger Methode gegeben wurde, hat er 1793, als er in Gedikes Seminar eintrat, eine Abhandlung: „Über den geschichtlichen Unterricht“ geschrieben. Dort empfiehlt er, die Geschichte mit der Darstellung der Gegenwart zu beginnen und von da „die Schüler auf den mutmaßlich ersten Zustand der Menschen zu führen“, damit sie von vornherein eine Vorstellung von dem Umfange der

¹⁾ Pädagogik, S. 31f.

²⁾ Ethik, § 60.

ganzen Geschichtswissenschaft gewinnen und sodann immer die Bedeutung herausfühlen, die jedem Ereignisse in Beziehung auf die Gegenwart zukommt¹⁾).

So tritt hier schon der Gedanke auf, Einheit und Zusammenhang in die Darstellung der historischen Erscheinungen zu bringen, die Forderung, die später durch den philosophischen Wissenschaftsbegriff ihre tiefere Begründung erhält.

4. Die Belebung des religiösen Prinzips.

a) Zu den strittigsten Fragen der Schleiermacherschen Didaktik gehört das Problem der religiösen Bildung. Für dessen Behandlung ist die Fühlung mit dem Religionsbegriff erforderlich, wie ihn Schleiermacher zuerst in den Reden über die Religion, dann in der Glaubenslehre und der Dialektik entwickelt hat.

Das Wesentliche der Schleiermacherschen Religionsauffassung ist dies, daß sie der Religion eine besondere Provinz im Seelenleben zuweist und ihr dadurch eine selbständige Stellung gibt, die sie von dem Intellektualismus und Moralismus befreien soll. In dieser Weise verstehen schon die aus romantischer Begeisterung geborenen Reden die Religion: „Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl. Anschauen will sie das Universum, in seinen eigenen Darstellungen und Handlungen will sie es andächtig belauschen, von seinen unmittelbaren Einflüssen will sie sich in kindlicher Passivität ergreifen und erfüllen lassen“²⁾. In ähnlichem Sinne bestimmt die Glaubenslehre das Wesen der Religion. Die „Frömmigkeit“ oder „innere Religion“ ist, „rein an sich betrachtet, weder ein Wissen noch ein Tun, sondern eine Bestimmtheit des Gefühls oder des unmittelbaren Selbstbewußtseins“³⁾.

Diese Auffassung erhält ihre philosophische Begründung durch die Dialektik, nach der uns Gott im Gefühl und zwar auf der höchsten Stufe des Selbstbewußtseins, das die In-

¹⁾ Hüttner, a. a. O. S. 22, 57 ff.

²⁾ Reden über die Religion, herausgeg. von R. Otto, 2. Aufl., 1906, S. 32.

³⁾ Schl.: Der christliche Glaube, 2. Ausg., §§ 3, 6.

differenz der Gegensätze des Erkennens und Handelns darstellt, als die transzendente Voraussetzung dieser Seelentätigkeiten gegeben ist¹⁾.

So sucht Schleiermacher das ursprüngliche, selbsteigene Recht der religiösen Erfahrung zu erweisen, allerdings auf einem Wege, der das unmittelbare Gegebensein Gottes im Gefühl von den Denkprozessen, die auf Gott als Voraussetzung zurückführen, und von den Willenstatsachen, die mitwirken, in gewaltsamer Abstraktion löst²⁾.

In ähnlicher Weise wird auch in der Ethik das Gefühl als die Quelle der Religion dargestellt³⁾. Aber indem dort bei der Konstruktion der vier sittlichen Güter das Gefühl als das individuelle Symbolisieren auftritt, scheint ihm die Ethik eine einseitige Stellung zu geben, nämlich auf der Seite des Erkennens, während es doch nach der Dialektik die Indifferenz des Gegensatzes darstellen soll. Aber in dem individuellen Gefühl ist, sofern dieses das Produkt des Handelns der Vernunft auf die Natur ist, doch eben eine unmittelbare Einheit von Vernunft und Natur gegeben, ein Bewußtsein realster Art, individuelles Selbstbewußtsein, also eine ganz andere Art der Einheit von Idealem und Realem als im Erkennen und Wollen: der Gegensatz von Ideal und Real ist hier ausgeglichen in dem unmittelbaren Bewußtsein des Selbst von sich als Realität. Und in diesem Ausgleich ist auch die Einheit der Gegensätze von Natur und Vernunft, von Realem und Idealem, d. h. die höchste Einheit oder das absolute Wesen unmittelbar gegenwärtig. Das Selbstbewußtsein oder das Gefühl ist in seiner Unmittelbarkeit zugleich Gottesbewußtsein⁴⁾.

In der Pädagogik tritt das religiöse Prinzip auf in der Gestalt der religiösen Gesinnung. Damit wird die Religion in genau derselben Weise über Erkennen und Handeln gehoben, als wenn sie in der Dialektik in der Form des Gefühls und des unmittelbaren Selbstbewußtseins als die Indifferenz beider Prozesse dargestellt wird. Die Gesinnung ist ebenso Voraussetzung der rezeptiven und spontanen

¹⁾ Vgl. oben S. 17 ff.

²⁾ Dilthey: Art. Schl., Allg. deutsche Biogr., Bd. 31, S. 450.

³⁾ Ethik, § 172 ff., § 287 (d).

⁴⁾ Dorner, a. a. O. Bd. 1, S. VII.

Fertigkeit, wie das Gefühl als die Vorbedingung des Erkennens und Handelns anzusehen ist. Wir brauchen, um dies zu beleuchten, nur an die Charakterisierung zu erinnern, die die Gesinnung in der Tugendlehre findet. Die Gesinnung ist in dem Begriff der Tugend das innere, unteilbare Wesen, die ideale Seite, das Prinzip des wirklichen Handelns der Vernunft auf die Natur¹⁾. Darum beschreibt auch die Pädagogik die religiöse Gesinnung als „das unmittelbare Gegebensein des absolut Inneren und Äußeren im unmittelbaren Selbstbewußtsein“²⁾, oder sie bezeichnet das Prinzip der Religion als „die Bedingung alles menschlichen Erkennens und Handelns“³⁾.

b) Von dieser Wesenserklärung des Religiösen aus muß man Schleiermachers Anschauung über die Möglichkeit der Bildung zur Religion beurteilen.

Die erkennende Funktion kann nach der philosophischen Grundansicht der Dialektik den religiösen Inhalt nie zum vollen Ausdruck bringen, weil unsere Begriffe bei der Gotteserkenntnis versagen, indem sie nicht über die Gegensätze hinauskommen. Alle Aussagen über unser inneres religiöses Erleben bleiben immer anthropomorphistische Notbehelfe und können niemals ein völlig adäquates Abbild unseres religiösen Gefühls werden. Außerdem dürfen die Begriffe, mit denen wir Gott als religiös erlebten bezeichnen wollen, immer auch nur als der Versuch angesehen werden, die bestimmte Art unseres persönlichen Erlebnisses darzustellen.

Daraus nun, daß die Religion sich nicht in Erkennen auflösen läßt, folgt für Schleiermacher die Unmöglichkeit, die Frömmigkeit und ihren Inhalt auf dem Wege des Lehrens und Lernens anzudemonstrieren⁴⁾.

In der größten Schroffheit finden wir diese Überzeugung verkündet in den Reden über die Religion (1799), wo die romantisch gestimmte Auffassung der Religion zu dieser didaktischen Folgerung führt.

Weil Anschauung und Gefühl das Wesen der Religion ausmachen, diese also nicht in das Gebiet des Denkens und

¹⁾ Vgl. oben S. 62f.

²⁾ Pädagogik, S. 452.

³⁾ „ S. 473.

⁴⁾ Dorner, a. a. O. S. XIII f., XXII f.

Erkennens fällt, deshalb hält es der Verfasser der Reden für unmöglich, durch theoretische Auseinandersetzungen, durch eigentlichen Unterricht zur Religion zu bilden¹⁾. „Alles, was wie sie ein Kontinuum sein soll im menschlichen Gemüt, liegt weit außer dem Gebiet des Lehrens und Anbildens. Darum ist jedem, der Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort. Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir anderen wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur Worte und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft; aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer Anschauungen und unserer Gefühle sind, und ohne diese mit uns zu teilen, würden sie nicht verstehen, was sie sagen und was sie zu denken glauben. Anschauen können wir sie nicht lehren, wir können nicht aus uns in sie übertragen die Kraft und Fertigkeit, vor welchen Gegenständen wir uns auch befinden, dennoch überall das ursprüngliche Licht des Universums aus ihnen einzusaugen in unser Organ; das mimische Talent ihrer Phantasie können wir vielleicht so weit aufregen, daß es ihnen leicht wird, wenn Anschauungen der Religion ihnen mit starken Farben vorgemalt werden, einige Regungen in sich hervorzubringen, die dem von ferne gleichen, wovon sie unsere Seele erfüllt sehen: aber durchdringt das ihr Wesen, ist das Religion“²⁾ Gelernte Religion gliche dem Verständnis von Kunstwerken aus Kommentaren und Phantasien anderer, dem Herlallen einiger unpassender Worte in einer übel verstandenen Kunstsprache³⁾. Durch Mitteilung der Lehrsätze könne unmöglich Religion erweckt werden. Es gelte vielmehr, das schlummernde religiöse Gefühl selbst aufzuregen dadurch, daß unser eigenes religiöses Empfinden „sich frei äußert und mitteilt“, daß der Zustand unserer inneren religiösen Erregung sich unmittelbar auf lebendige Weise durch Wort und Tat anschaulich darstellt. „Nur so durch die natürlichen Äußerungen des eigenen Lebens will sie (die Religion) das Ähnliche aufregen, und wo ihr das nicht gelingt, verschmäht sie stolz jeden fremden Reiz, jedes gewalttätige

¹⁾ Reden, S. 84 f.

²⁾ „ S. 87 f.

³⁾ „ S. 88.

Verfahren, beruhigt bei der Überzeugung, die Stunde sei noch nicht da, wo sich hier etwas ihr Verschwistertes regen könne“¹⁾).

Viel eingehender und mit positiverem Ergebnis als in den Reden, die sich wesentlich gegen die Irrwege kehren, die die Aufklärungspädagogik in der Bildung zur Religion gegangen ist, wird die Frage der religiösen Erziehung in der Pädagogik erörtert. Dort sucht Schleiermacher von der Erwägung aus, daß Religion in ihrem innersten Wesen Gesinnung ist, den richtigen Weg für die Belebung des religiösen Prinzips zu bestimmen.

Wie ganz allgemein die Erweckung und Befestigung der Gesinnung als eines Inneren und Geistigen vorzüglich Sache der freien Einwirkung des Lebens und an den Einfluß der freien Persönlichkeit geknüpft ist²⁾, so muß auch die religiöse Erregung vom unmittelbaren Leben ausgehen. „Die Einwirkung auf die religiöse Gesinnung beruht auf der Lebensmanifestation in dem Verhältnis des einzelnen zum einzelnen.“ Daraus zieht Schleiermacher sofort die weitere wichtige Folgerung: „Die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen Standpunkt kann nur in der Familie erfolgen“; denn die Arbeit der Schule geht ganz auf in dem Unterrichte, der die rezeptive Fertigkeit, das Erkennen, entwickelt, und in der Übung, die die spontane Seite, das Darstellen, zu entfalten sucht. Nie aber ist der einzelne, in seiner Totalität angesehen, Gegenstand der Tätigkeit der Schule, sondern immer nur in seinen einzelnen Funktionen³⁾.

c) So ist für Schleiermacher die Familie der Ausgangspunkt und der naturgegebene Boden der religiösen Erziehung. „Nur das in den einzelnen Familiengliedern lebendige und die ganze Familie durchdringende religiöse Prinzip selber, wenn es sich unmittelbar darstellt, aus dem Innersten heraus der Jugend sich offenbarend“, vermag die religiöse Gesinnung zu erwecken⁴⁾. Man fühlt

1) Reden, S. 84f., Pädagogik, S. 253.

2) Vgl. oben S. 67.

3) Pädagogik, S. 265.

4) „ S. 380f.

aus den Ausführungen der Pädagogik, die die Familie als die eigentliche Heimstätte religiöser Erziehung schildern, deutlich heraus, daß dahinter das persönlichste Erlebnis einer in einem religiös gestimmten Familienkreise verbrachten Jugend steht. „Frömmigkeit,“ so erzählt Schleiermacher, „war der mütterliche Leib, in dessen heiligem Dunkel mein frühes Leben genährt und auf die ihm noch verschlossene Welt vorbereitet wurde; in ihr atmete mein Geist, ehe er noch sein eigentümliches Gebiet in Wissenschaft und Lebenserfahrung gefunden hatte.“

Die Pädagogik zeigt, wie die ersten religiösen Erregungen von der Mutter ausgehen, deren fromme Gemütszustände sich den Kindern unmittelbar mitteilen, wie das Bild der Eltern dem Kinde die Anschauung von Gott vermittelt, indem dieses durch Steigerung der Eigenschaften des Vaters zu der Vorstellung von Gott als dem Vater aller gelangt und sich so auf natürlichem Wege den höchsten Ideen nähert¹⁾. Dabei betont Schleiermacher stets, daß diese frühesten religiösen Einwirkungen in durchaus gefühlsmäßiger Weise, nicht auf dogmatisch-begrifflichem Wege zu erfolgen haben. Wollte man die erste religiöse Mitteilung an Formeln binden, die mit der Theologie im Zusammenhange stehen und die ganze Geschichte des Christentums und die Lehrstreitigkeiten voraussetzen, so würde „dasjenige, was in dem Leben des Menschen das Lebendigste sein soll, von Anfang an als ein Totes mitgeteilt werden“²⁾. Es mögen sich vielmehr die frühesten religiösen Anschauungen in phantasievoller Weise in das bunte Gewand von Märchengestalten kleiden, wo Engel und gütige Feen unmittelbar ineinander übergehen. Wohl sind solche Vorstellungsweisen dem wahren Gehalte des Religiösen inadäquat. Wenn man aber mit der Entwicklung des religiösen Prinzips warten wollte, bis die Vorstellungen von Gott Realität haben, dann könnte man nie anfangen; denn unser endlicher und beschränkter Geist wird nie das Unendliche zu fassen vermögen, und unsere für das Endliche bestimmte Sprache ist auch nicht imstande, die Idee des Göttlichen vollkommen auszudrücken. Aber eben, weil es bei der Religion

¹⁾ Pädagogik, S. 249 ff.

²⁾ „ S. 252 f.

wesentlich auf die innere Gefühlserregung ankommt, ist jene Form der religiösen Einwirkung durchaus gerechtfertigt¹⁾).

Neben der Familie als der ersten und ursprünglichen Stätte aller religiösen Bildung steht nun die Kirche, diejenige Gemeinschaft, in der die höchste aller Religionsformen, das Christentum, sichtbare Gestalt gewonnen hat durch Erwachen des hierarchischen Gegensatzes von Klerus und Laientum²⁾. Es entspricht der entschiedenen Besonderung des religiösen Gefühls- und Gemütslebens, daß Schleiermacher für die sittliche Gemeinschaft der Kirche ebenso energisch völlige Selbständigkeit und Unabhängigkeit fordert, wie er sich gegen eine Herrschaft derselben in Staat und Wissenschaft erklärt³⁾.

Die Kirche hat die in der Familie begonnene religiöse Erziehung fortzuführen und zu vollenden. Diese Pflicht der religiösen Einwirkung wird für sie besonders dringlich, wenn, wie dies der Fall ist, infolge der sozialen Verhältnisse viele Familien dieser hohen Aufgabe nicht gewachsen sind⁴⁾. Auch in dem Gemeinschaftsleben der Kirche ist die Selbstdarstellung der Religion im unmittelbaren Leben die Hauptsache. Durch das gesamte Leben und Wirken sollen namentlich die Priester den Geist der Religion verkünden: „An einer heiligen Person ist alles bedeutend, an einem anerkannten Priester der Religion hat alles einen kanonischen Sinn. So mögen sie denn das Wesen derselben darstellen in allen ihren Bewegungen, nichts möge verloren gehen auch in den gemeinen Verhältnissen des Lebens von dem Ausdruck eines frommen Sinnes Wenn so ihr ganzes Leben und jede Bewegung ihrer inneren und äußeren Gestalt ein priesterliches Kunstwerk ist, so wird vielleicht durch diese stumme Sprache manchem der Sinn aufgehen für das, was in ihnen wohnt“⁵⁾. Ein anderes wesentliches Mittel, die religiöse Gesinnung zu beleben, ist für die Kirche der Gottesdienst, „die Darstellung des religiösen Gesamtlebens“. Dafür aber ist einerseits ein Zurückgehen auf die

1) Pädagogik, S. 249f., Reden, S. 90f.

2) Ethik, § 287.

3) Vgl. Dilthey: Leben Schl.s, Bd. 4, S. 480ff.

4) Reden, S. 142.

5) „ S. 140f.

Schrift erforderlich, andererseits die Kenntnis der Hauptphasen der geschichtlichen Entwicklung des Christentums. Dieser doppelten Bedingung sucht die Kirche durch einen besonderen Religionsunterricht zu genügen¹⁾.

Der Anteil der Kirche an der religiösen Erziehung umfaßt also einmal die Ergänzung der in der Familie begonnenen Gesinnungsbildung und sodann die religiöse Unterweisung wesentlich zu dem Zwecke, die Kirche als historische Gemeinschaft verstehen zu lehren und die Beteiligung am christlichen Gottesdienste zu ermöglichen. Aber das letztere, der Unterricht, ist, indem er auf die Teilnahme am Kultus vorbereiten will, doch nur wieder Mittel für den einen Endzweck, das innere Leben der religiösen Gesinnung zu erwecken²⁾.

d) Es fragt sich nunmehr, ob neben diesen der religiösen Erziehung dienenden Gemeinschaften der Familie und Kirche auch die Schule an der Bildung zur Religion teilzunehmen habe. Diese Frage hat Schleiermacher in den pädagogischen Vorlesungen und bei seiner Stellungnahme zu den Humboldt-Süvernschen Reformbestrebungen mehrfach erörtert, wenn auch nicht immer mit demselben Resultate.

Zum erstenmal wird dieses Problem berührt in der Rezension von Zöllners „Ideen über Nationalerziehung“. Schon dort zeigt sich Schleiermacher geneigt, den Religionsunterricht von der Schule auszuschließen; denn für die Belebung der religiösen Gesinnung sei mit dem Unterrichte das wenigste getan, „auf die Gesinnung möchte die öffentliche Erziehung schwerlich anders als in Verbindung mit der häuslichen und mit der Kraft eines ebenso öffentlich erscheinenden religiösen Geistes wirken können“³⁾.

Auf die eigentümliche Sonderaufgabe der beiden sittlichen Lebensgemeinschaften der Kirche und der Schule gründet sich die Entscheidung Schleiermachers in dem Gutachten, das die Antwort auf die von ihm selbst am 6. Juni

¹⁾ Pädagogik, S. 130 f.

²⁾ „ S. 130, 132. Unmittelbar freilich vermag dieser kirchliche Religionsunterricht die religiöse Gesinnung nicht zu beleben; nur mittelbar dient er diesem Zwecke, insofern er die Beteiligung am Kultus ermöglicht.

³⁾ Dilthey, Schl.s Leben, Bd. 4, S. 605.

1810 erlassene Rundfrage enthält, ob für die gelehrte Schule ein eigener Religionsunterricht nötig sei. Hat die Kirche die religiöse Gesinnung, die Schule wesentlich die Einsicht zu entwickeln, dann kann auch der Religionsunterricht der Schule weniger die Belebung der Gesinnung als die Förderung der Einsicht zum Ziele haben, und er tritt daher nur in der Form einer allgemein historischen Darstellung der christlichen Lehre und Kirche auf.

Als jedoch nach der Beantwortung jener Umfrage die Wissenschaftliche Deputation sich in ihrer Sitzung vom 18. Juni 1810 für die Aufnahme des Religionsunterrichtes in den Lehrplan der gelehrten Schule entschied, unternahm es gerade Schleiermacher, den Plan für die Form und den Gang dieses Unterrichts zu entwerfen. In diesem Entwurf tritt, wie wir früher sahen¹⁾, zum erstenmal ein vertrauensvollerer Glaube an die gesinnungsbildende Kraft der Schule hervor, und so gesteht Schleiermacher hier dem Religionsunterrichte die Macht zu, „unter der Form des Lehrens“ auf die Gesinnung zu wirken.

Da in unserm Staate das Christentum die allgemein verbreitete und gültige Form der Religion ist, darf dieser Unterricht weder bloß eine allgemeine natürliche Religion darbieten, noch auch polemisch das Unterscheidende der einzelnen christlichen Konfessionen betonen. Nach Maßgabe des Normalbildes der gelehrten Einheitsschule, wie es die Wissenschaftliche Deputation gestaltet hatte, baut der Entwurf den Unterricht in drei Stufen auf. Auf der untersten gilt es die Jugend zu befähigen, „unter den Formen von Geschichten, Parabeln und Sprichwörtern das Innere der Gesinnung anzuerkennen“. Für die zweite Stufe besteht die Schwierigkeit, daß sie in die Zeit hineinfällt, in der auch die Kirche ihren Religionsunterricht erteilt. Schleiermacher glaubt, daß man den zu befürchtenden Nachteilen eines doppelten mit verschiedenem Talent und oft auch mit abweichender oder gar entgegengesetzter Lehrtendenz gegebenen Religionsunterrichts nur dadurch entgehen könne, daß man einen von beiden, den kirchlichen Konfirmandenunterricht oder den gleichzeitigen der gelehrten Schule, wegfällen lasse. Die dritte Stufe endlich orientiert ihren Unter-

¹⁾ Vgl. oben S. 68.

richt bereits nach philosophischen Gesichtspunkten. Er soll den sich regenden Skeptizismus zügeln, den religiösen Geist auch unter den verschiedensten Lehrformen und Meinungen auffassen lehren und das spekulative Talent pädagogisch anregen, „damit in den einzelnen, eben wie es im großen geschehen ist, die Philosophie sich hernach desto leichter aus der Beschäftigung mit der Religion entwickle“¹⁾.

Von dieser in der Fühlung mit der unmittelbaren Praxis gewonnenen Anpassung an die geschichtlich gewordenen Verhältnisse kehrt Schleiermacher jedoch in der Bildungstheorie zu seiner früheren Anschauung zurück. Die Vorlesungen von 1813—1814 haben, ähnlich wie das Votum vom 6. Juni 1810, das Bestreben, den Religionsunterricht der der Schule eigentümlichen Bildungsaufgabe unterzuordnen.

Insofern die Religiosität durch den Unterricht fixiert wird und ein geschichtliches Bewußtsein derselben entsteht, gehört nach diesen der Religionsunterricht auch in die Bildung zur Wissenschaft²⁾, aber Schleiermacher betont sehr bestimmt, daß religiöser Unterricht nicht unmittelbar religiöse Bildung ist³⁾. Eine völlig ablehnende Haltung nehmen die Vorlesungen von 1826 ein, wo Schleiermacher ganz unumwunden ausspricht: „Was den Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft, so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann.“ Dieser Unterricht ist nur ein Rest aus einer früheren Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprungs, der Kirche untergeordnet waren. Für die gelehrte Schule liegt besonders die Gefahr nahe, daß der neben und nach dem Konfirmandenunterrichte erteilte Religionsunterricht, anstatt das religiöse Prinzip zu beleben, sich schon in eigentliche Theologie verliere und so gegen den Charakter der allgemein-wissenschaftlichen Bildungsanstalt verstoße⁴⁾.

So ist es schließlich doch Schleiermachers Grundansicht, daß der Religionsunterricht nicht auf die Schule gehöre, weil bei der ihm eigenen Anschauung vom Wesen der Religion von der rein belehrenden Unterweisung

¹⁾ P. Schwartz, a. a. O. S. 161 ff.

²⁾ Pädagogik, S. 486, Aphor. 11.

³⁾ „ S. 478.

⁴⁾ „ S. 381 f., 265 f.

eine direkte Belebung des religiösen Prinzips nicht zu erwarten ist. Für Schleiermacher dient vielmehr aller Religionsunterricht nur der Vorbereitung auf die Teilnahme am christlichen Gottesdienste, der als Darstellung des religiösen Gesamtlebens unmittelbar die innere religiöse Gesinnung zu erregen und zu beleben vermag¹⁾, und nur durch die ursprüngliche Herrschaft der Kirche über die Schule ist diese ureigene Angelegenheit der kirchlichen Gemeinschaft in die öffentlichen Bildungsanstalten übertragen worden²⁾. Außerdem ist für die endgültige Hinausweisung des Religionsunterrichts aus der Schule noch wesentlich dies Moment entscheidend. Indem die Religion aus dem individuellen Selbstbewußtsein entspringt, aus dem tiefsten Grunde der Persönlichkeit geboren wird, ist sie das innerste, höchste Heiligtum eines jeden Menschen. Die Schule aber kann immer nur eine bestimmte Auffassung des Christentums vertreten und vermag daher dem individuell verschiedenen religiösen Empfinden ihrer Glieder nicht gerecht zu werden³⁾. Das durch die Ethik bestimmte Wesen der Schule ist durchaus auf das identische Symbolisieren, d. h. auf das Erzeugen allgemeingültiger geistiger Werte, auf die Entwicklung des Wissens gerichtet, die ihr Ziel in der übereinstimmenden Überzeugung aller erreicht. Wenn darum das auf dem Boden des individuellen Symbolisierens, des persönlichen Gefühls erwachsende religiöse Leben der Sphäre der Schule entzogen wird, so haben wir darin nur die Konsequenz aus der ethischen Theorie von der ursprünglichen Selbständigkeit der vier sittlichen Gemeinschaften zu erblicken.

B. Die realistischen Fächer.

Wir sahen, daß Schleiermachers Idee der gelehrten Schule die beiden großen Bildungselemente umschließt, die zusammen die Totalität des Wissens darstellen, das geschichtliche und das naturkundliche Wissen. Das Allgemeinste in beiden muß allen gemein sein, so verkünden schon die „Gelegentlichen Gedanken“. Und stehen auch

¹⁾ Pädagogik, S. 130 ff.

²⁾ „ S. 381.

³⁾ „ S. 382.

die sprachlich-geschichtlichen Fächer im Mittelpunkt der gymnasialen Bildungsarbeit, so läßt sich doch gar kein wissenschaftliches Leben denken für den, „dem jede Idee von der Natur fremd bliebe, die Kenntnis ihrer allgemeinsten Prozesse und wesentlichsten Formen, der Gegensatz und Zusammenhang in dem Gebiete des Organischen und Unorganischen. Daher das Wesen der Mathematik, der Erdkenntnis, der Naturlehre und Naturbeschreibung jeder innehaben muß“¹⁾.

5. Der geographische Unterricht.

Unter den Unterrichtsgegenständen, die Schleiermacher dem naturwissenschaftlichen oder realistischen Bildungselemente zuzählt, tritt in der Didaktik die Geographie in eine bestimmte Beziehung zu dem geschichtlich-humanistischen Wissen, wodurch sie in gewissem Sinne eine Vermittlung zwischen den beiden Seiten des in der Dialektik entworfenen Wissenschaftssystems herstellt. So knapp die Ausführungen der Didaktik über dieses Unterrichtsgebiet auch sind und so wenig namentlich der Stand der geographischen Wissenschaft, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch in den allerersten Anfängen steckte, eine hohe Bewertung dieses Bildungsmittels begünstigte, so gewinnt die Geographie eben durch diese ihre vermittelnde Stellung wesenhafte Bedeutung für die gelehrte Schule.

a) Die eigentümliche Stellung der Geographie tritt zunächst darin hervor, daß die Didaktik den geographischen Unterricht in die engste Beziehung zum geschichtlichen bringt. Die Geographie ist Dienerin der Geschichte. Nicht aus dem eigenen selbständigen Bildungswerte der Erdkunde, sondern aus ihrer Unerläßlichkeit für das Geschichtsstudium wird die Notwendigkeit dieses Unterrichtszweiges gefolgert. Eine lebendige Anschauung ist für den Geschichtsunterricht nicht möglich, wenn nicht der Schauplatz der Geschichte mitgegeben wird; denn Zeit ohne Raum ist eine bloße Abstraktion. Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. So ist schon durch das allgemeine didaktische

¹⁾ Gelegentl. Gedanken, S. 573.

Prinzip der Anschauung die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte notwendig gegeben¹⁾).

Diese Beziehung der beiden Bildungsfächer hat zur Folge, daß sich nach dem Umfange des Geschichtsunterrichts auch die Ausdehnung des geographischen Schauplatzes bestimmt. Die Ausbreitung des Geographischen richtet sich nach dem „geschichtlichen Reiz“²⁾. Auf der Stufe der wissenschaftlichen Bildung hat also der geographische Unterricht dem erweiterten geschichtlichen Unterrichte zu korrespondieren. Der Erweiterung der Geschichte zu einem Bilde der gesamten Menschheitsentwicklung entspricht es, daß der geographische Unterricht ein zusammenhängendes Erdbild entfaltet, „welches die verschiedenen geschichtlichen Zeiten repräsentiert“. Dabei verlangt die für den Geschichtsunterricht geforderte Vertiefung der Geschichte zur Kulturgeschichte, daß dieses historische Erdbild sich nicht mit der Darstellung der politischen Veränderungen begnüge, sondern auch den Einfluß der Kultur, der Erfindungen, der Fortschritte der Technik auf die einzelnen Länder und Ländergruppen aufzeige³⁾).

Was Schleiermacher also für das Gymnasium fordert, ist wesentlich historische Geographie, die sich zur Kulturgeographie vertieft. Bei diesem Parallelismus zwischen dem Gange des geschichtlichen und geographischen Unterrichts erlebt der Schüler die allmähliche Entschleierung des Erdbildes, wie sie für die Menschheit geschah, noch einmal nach. Auf diese Weise gewinnt er zugleich eine geschichtliche Ansicht der Kenntnisse, d. h. die Ausbreitung des geographischen Horizontes der Menschheit vermag zu zeigen, auf welchem Wege uns die Kenntnis von den Kulturen früherer Zeiten und Völker vermittelt worden ist⁴⁾. Durch diesen historischen Gang der allmählichen Erschließung des Erdbildes kommt aber auch zugleich lebendige Einheit und organischer Zusammenhang in das geographische Wissen, und so gelingt es Schleiermacher wieder, auch diesen Bildungszweig seiner allgemeinen Idee des Wissens gemäß zu gestalten.

¹⁾ Pädagogik, S. 281, 337.

²⁾ „ S. 282f.

³⁾ ⁴⁾ „ S. 366.

b) Gibt sich die Geographie schon durch diese ihre Hinordnung zur Geschichte als ein Bindeglied zwischen den beiden Welten des Geistes und der Natur zu erkennen, so wird diese Mittelstellung noch deutlicher durch eine andere Betrachtung der Didaktik, die unmittelbar auf das Wissenschaftssystem der Dialektik zurückverweist. Schleiermacher sieht nämlich diesen Gang der fortschreitenden Eroberung der Erde für die menschliche Erkenntnis und Kultur unter einem überaus großen und weiten Gesichtswinkel. Zu der rein natürlichen und atmosphärischen Bildung und Entwicklung der Erdoberfläche fügt diese geschichtliche Geographie hinzu, wie sich die Erde unter dem Einfluß der menschlichen Intelligenz verändert hat. Sie zeigt, wie das Geistige zu dem Physischen kam, wie ein neues höheres Prinzip, das Ideale, zu dem Realen, dem Naturwirken, trat und den Naturkräften eine andere Richtung gab. Die Tätigkeit des Menschen auf der Erde bezeichnet die letzte und höchste Stufe ihrer Entwicklung, und das, was den Inhalt der historischen Geographie bildet, ist nichts anderes als die unter die Herrschaft des geistigen Prinzips gestellte Fortsetzung der Erdgeschichte selbst¹⁾.

So stellt also für Schleiermacher die Geographie dasjenige Wissensgebiet dar, auf dem sich die beiden Reihen des Seins, das Physische und das Ethische, treffen²⁾. Indem sich das Wirken des Menschen auf dem Naturboden der Erde vollzieht, rücken geschichtliche und natürliche Welt in eben der Wissenschaft aneinander, die in der Erde die Wohnstätte und das Vaterhaus der Menschheit kennen lehrt. Auf diese Weise wird dann das Naturwirken und das Walten geistiger Kräfte zu einem großen, weitgespannten Zusammenhange vereinigt, der den ganzen Weltprozeß umfaßt.

Für die Menschheitsgeschichte wird dadurch nicht nur die feste räumliche Basis gewonnen, sondern sie wird so zugleich in eine weite zeitliche Perspektive von erdgeschichtlicher Dimension gerückt, in deren Lichte das gesamte Wissen sich darstellt als „die Organisation der Natur als ein Werden — Naturgeschichte, die Organisation des

1) Pädagogik, S. 366. Vgl. Ethik, S. 305.

2) Vgl. oben S. 16.

Geistes als ein Werdendes — Sittengeschichte, die Identität von beiden als ein Werdendes — Weltgeschichte“¹⁾).

In der Vermittlerrolle, die in der Didaktik der Geographie zugewiesen wird, offenbart sich so mit besonderer Deutlichkeit das starke Einheitsbedürfnis, von dem das Denken Schleiermachers beherrscht war und welches, da es zu den wesentlichsten Merkmalen des Wissens gehört, auch schon in dem Leben der Schule geweckt und befördert werden muß. Zwar ist das vollständige Umfassen des universalen Prozesses noch nicht Sache des jugendlichen Geistes, aber es liegt doch „in dem Ineinandergreifen von Geschichte und physischer, ethnographischer und politischer Geographie die Betrachtungsweise, die den Übergang zu dem eigentlich Spekulativen bildet“²⁾).

Man kann bei dieser Schleiermacherschen Auffassung von der Aufgabe des geographischen Unterrichts, obschon sie aus der Anlehnung an das Wissenschaftssystem der Dialektik entsprungen ist, auch an die Anregung durch die Herderschen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784—1791) denken, die ebenfalls in der Menschheit den höchsten und zum Höchsten berufenen Teil der Erde sehen und diese Betrachtung von den Sternen an bis zu den verachtetsten und kleinsten Völkern fortführen.

6. Der naturwissenschaftliche Unterricht.

a) Um die Ausführungen der Didaktik über den Unterricht in der Naturkunde richtig zu würdigen, muß man sich bei ihrer Beurteilung dessen erinnern, daß uns das verflossene Jahrhundert sowohl in der Erkenntnis der Natur, als auch in der Wertschätzung der Naturwissenschaft als eines Bildungsmittels überaus weit von der Zeit Schleiermachers entfernt hat. Am Anfange des 19. Jahrhunderts befand sich die junge, aufblühende Naturwissenschaft noch in einem sehr schwankenden und wandelbaren Zustande, bei dem es kühn und gewagt erscheinen mochte, schon an die Begründung des festgefügtten Gebäudes einer Schuldisziplin zu gehen. „So haben,“ bedauert Schleiermacher, „in der Naturgeschichte besonders seit Linné die Systeme

1) Schl., Geschichte der christlichen Kirche, herausgeg. von Bonnell, S. 624.

2) Pädagogik, S. 366.

so schnell gewechselt, daß man zweifelhaft sein kann, woran man sich halten solle, ebenso in der Physik, in der Hypothesen über die einzelnen Naturerscheinungen neue Systeme bildeten¹⁾. Aber auch die pädagogische Tradition war zu Schleiermachers Zeiten vielfach noch der Einführung eines ausgebreiteten naturwissenschaftlichen Unterrichts entgegen. Wo im 18. Jahrhundert die Naturkunde vereinzelt in den Schulen gelehrt wurde, geschah es in der Weise der Mitteilung „gemeinnütziger Kenntnisse“ durch Lesestücke. Ein auf Anschauung gegründeter naturkundlicher Unterricht entwickelt sich erst im 19. Jahrhundert ganz allmählich aus bescheidenen Anfängen heraus. Jetzt auch wagt sich allererst der Gedanke hervor, daß der naturwissenschaftliche Unterricht berufen sei, als wertvolles Bildungselement den sprachlich-geschichtlichen Unterricht zu ergänzen, am bestmöglichen wohl in Königsberg, wo Herbart und der Astronom Bessel wirkten²⁾. Als ein für die Schule verbindlicher Lehrgegenstand, als unentbehrliches Mittel zur harmonischen Ausbildung des Verstandes neben den Sprachen und der Mathematik wurden die Naturwissenschaften zuerst durch den Süvernschen Lehrplan gefordert. Einer allgemeineren Einführung des naturkundlichen Unterrichts standen aber noch lange Zeit mancherlei Hemmnisse entgegen, die Schleiermacher richtig gekennzeichnet hat: Es fehle vor allem an Lehrern, die die erforderliche Geschicklichkeit im Anstellen von Beobachtungen und Versuchen besitzen; erst nach mehreren Generationen der Lehrerbildung sei eine genügende Anzahl auch für dieses Fach tüchtiger Lehrer zu erwarten³⁾. Außerdem aber sträubte sich zunächst das Gymnasium selbst noch, den Naturwissenschaften innerhalb seiner Bildungsarbeit einen breiteren Raum zu überlassen.

Das bescheidene Maß des naturkundlichen Unterrichts, wie es der Süvernsche Lehrplan normiert hatte, schraubten die Lehrpläne von 1837 und 1856 noch wesentlich zurück⁴⁾.

¹⁾ Pädagogik, S. 330.

²⁾ Paulsen, a. a. O. Bd. 2, S. 545 f.

³⁾ Pädagogik, S. 339. Erst 1825 wurde das erste naturwissenschaftliche Universitätsseminar zu Bonn errichtet, 1834 folgte Königsberg, 1839 Halle nach. (Paulsen, a. a. O. Bd. 2, S. 272 f.)

⁴⁾ Paulsen, a. a. O. Bd. 2, S. 351 ff., 511 ff., 517.

Erst wenn man weiß, wie langsam die naturwissenschaftlichen Fächer in die gelehrte Schule einzudringen vermögen, hat man den richtigen Maßstab, um die weitgehenden Forderungen Schleiermachers würdigen zu können. Das Vorausschauende und in die Zukunft Weisende, das seine Theorie dieses Unterrichtsgebietes auszeichnet, wird man aber um so mehr bewundern, als es bei der seinem Denken eigenen Richtung auf die sittliche Welt der Geschichte, die die eigentliche Heimat seines Geistes war, doch durchaus nicht nahelag, daß er gerade der Wortführer eines gründlichen naturkundlichen Unterrichts wurde.

b) Es ist durchaus keine erschöpfende Darlegung der Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die uns Schleiermacher geschenkt hat. Gleichwohl empfangen aber seine Ausführungen durch den großen Zug, von dem sie beherrscht werden, und durch die so entschiedene Betonung mancher methodischen Einsicht hohe Bedeutung. Schleiermacher gliedert die Kenntnis der Natur in zwei große Zweige: 1. Kenntnis der konstanten Formen in der toten und lebendigen, organischen Natur (Mineralogie, Geologie, Botanik, Zoologie), 2. Kenntnis der elementarischen Prozesse (Physik, Chemie), also Naturgeschichte und Naturlehre¹⁾. In den didaktischen Forderungen, die er für diese Gebiete gewinnt, tritt nun mit ganz besonderer Deutlichkeit der Zusammenhang mit seiner hohen Idee des Wissens hervor, am alleraugenfälligsten in einer Erörterung, die der Methode dieses Unterrichts gilt.

Schleiermacher vergleicht zwei Verfahrensweisen hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für den Unterricht miteinander, die induktiv-empirische und die deduktiv-spekulative. Die eine, wesentlich praktische Ansicht ist die, daß es der Mensch überall im Leben mit dem einzelnen, dem Konkreten, der Erscheinung zu tun habe. Die entgegengesetzte Ansicht ist, daß das Wesen alles einzelnen doch nur die Art und Weise sei, wie es das Allgemeine darstellt; verstanden werde das einzelne nur aus dem Allgemeinen, so daß man also, wenn man die Intelligenz erregen wolle, von der inneren Anschauung ausgehen und das einzelne als Ergänzung und Ausfüllungsmittel gebrauchen müsse²⁾. Mit

¹⁾ Pädagogik, S. 366.

²⁾ „ S. 329 f.

diesem zweiten Wege gibt Schleiermacher zugleich ein Bild der wissenschaftlichen Methode seiner Zeit. In dieser Weise, Wissenschaft zu treiben, offenbart sich der faustische Drang, der das Zeitalter der spekulativen Philosophie beseelte, das ganze Weltall mit allen seinen Höhen und Tiefen zu umfassen. Die Zeit war zu kühn für vorsichtig empirische Kleinarbeit und für mühsam sorgfältiges Sammeln eines reichen Materials, an dessen Resultaten man allmählich zum Allgemeinen emporsteigt¹⁾. Man wollte die Erscheinungen aus dem Ganzen heraus verstehen, von innen her konstruieren. Schleiermacher teilt mit seiner Zeit diese Richtung auf deduktives Verfahren, auf Dialektik und Spekulation. Aber wir haben von der Darlegung seiner Wissensidee in Erinnerung, daß für ihn alle Spekulation unvollständig ist, wenn sie sich nicht an einer Masse des Empirischen betätigt²⁾.

In genau derselben Weise entscheidet er sich auch in jener schulmethodischen Erörterung. Einmal gilt für ihn, daß die Entwicklung der geistigen Funktionen unmittelbar nur bei der „Konstruktion von innen heraus“ erfolgt; auf dem entgegengesetzten Wege ist sie nur zufällig erreichbar. „Aber dennoch ist ebenso gewiß, daß eine immer genauere Betrachtung des einzelnen auch immer tiefer in die Geheimnisse der Konstruktion hineinblicken läßt und daß also das einzelne und Äußere nicht zu vernachlässigen ist“³⁾. In der Unvollkommenheit unseres Erkennens ist es allerdings gegründet, daß uns beides gesondert bleibt. Alle Fortschreitung in der Erkenntnis ist nur eine Annäherung an die Identifikation beider Prozesse⁴⁾.

c) Unter dem Einfluß dieser methodischen Grundanschauung steht nun auch die nähere Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts. Die Didaktik verkündet es als die wesentlichste Forderung, daß die Anschauung des Naturzusammenhanges die Hauptaufgabe des Unterrichts zu bilden habe⁵⁾. Es ist ein Abweg, die Natur nur frag-

¹⁾ Wickert, a. a. O. S. 143.

²⁾ Vgl. oben S. 14, 39 f., 51 f.

³⁾ Pädagogik, S. 330.

⁴⁾ „ S. 329; vgl. oben S. 14.

⁵⁾ „ S. 339.

mentarisch zu behandeln, indem man das sogenannte „Merkwürdige“ herausucht¹⁾. Im naturgeschichtlichen Unterrichte darf sich die Schule nicht mit der Betrachtung der Fauna und Flora der nächsten Umgebung begnügen; denn „selbst die speziellste Kenntnis des Nahen und Einheimischen reicht zur Bildung nicht hin“, und der Anschauungsapparat muß daher die in der Heimat nicht vorhandenen Naturgegenstände beschaffen²⁾. Dabei bietet für diesen über das Gesamtgebiet des organischen Lebens sich verbreitenden Unterricht die Erweiterung des Erdbildes die natürliche Anknüpfung³⁾. Die Forderung, den Naturzusammenhang zur Anschauung zu bringen, bedingt zunächst, daß die Schule zur Klassifikation und Systematik fortschreite. Hierfür entsteht jedoch die Schwierigkeit, daß noch kein allgemein anerkanntes System existiert und man in Zweifel gerät, welches der neben- und widereinander bestehenden Systeme man dem Unterricht zugrunde legen solle. Keinesfalls dürfe es ein veraltetes sein, auf das man nichts mehr beziehen kann von dem, was neuere Beobachtungen ergeben. Am besten sei das System, „das eine stufenweise Entwicklung darbietet, das würde immer auch das nach innen ausgearbeitetste sein“⁴⁾. Auf's bestimmteste aber verwirft es Schleiermacher, den Unterricht an künstliche Systeme anzuschließen. Da diese bei rein äußeren Merkmalen stehen bleiben und ganz Willkürliches in ihre Bestimmungen aufnehmen, entsteht aus ihnen niemals eine Naturanschauung, so bei dem Linné'schen System, wo in den Gattungen selbst Ausnahmen vorkommen und die zusammengestellten Gegenstände von der Natur gar nicht zusammengestellt sind. „Interessant ist dies für den Naturforscher, nicht aber zweckmäßig für den Unterricht; denn hier möchte nur ein mechanisches Produkt herauskommen“⁵⁾.

Wie sich Schleiermacher die Veranschaulichung des Naturzusammenhanges des näheren denkt, darauf deutet schon die Forderung eines genetischen Systems hin, es wird

1) Pädagogik, S. 368.

2) „ S. 339.

3) „ S. 327, 479.

4) „ S. 330 f.

5) „ S. 368.

dies aber besonders eingehend erörtert in den interessanten Ausführungen, die die Vorlesungen von 1821 dem Gebiete der organischen Naturkunde widmen. Dieselben bezeichnen diesen Zweig der Naturwissenschaft als „das eigentliche Gebiet der Geschichte und Beschreibung des Lebens, was wir auf unserer Erde kennen; . . . es handelt sich hier um die allgemeine Anschauung und Beschreibung des individualisierten Lebens in seinen verschiedenen Formen.“ Nur das ist wahrer Unterricht, welchem die allgemeine Anschauung des Lebens zugrunde liegt. Wenn man hier vom Unvollkommenen zum Vollkommenen aufsteigt, von der untersten Grenze gegen das Anorganische hin durch das Vegetabilische und Animalische bis hinauf zum Menschen, so gilt es, dabei durch eine richtige Fortschreitung eine genaue Vorstellung von der mannigfachen Entwicklung und Gestaltung des Lebens zu erregen. Das Leben aber gestaltet sich in den Formen der Organismen; denn diese sind nichts Starres und Festes wie etwa die Kristalle oder gar deren Modelle, sondern sie ändern und entwickeln sich durch das Leben, dessen Werk sie sind¹⁾. Dies in anschaulicher Weise darzustellen, das ist es, was Schleiermacher von dem Unterricht in der organischen Naturkunde verlangt. „Die Stetigkeit in der Entwicklung der Formen der organischen Geschöpfe zur Anschauung zu bringen, ist die Hauptsache.“ Schleiermacher ist sich dessen bewußt, daß er damit etwas durchaus Neuartiges für den Unterricht fordert; denn er fügt hinzu: „Es ist eine große Forderung, den Unterricht über die Naturgegenstände in die Gesetze der Stetigkeit zu bringen, worüber noch nichts Genügendes geliefert ist.“

Die Didaktik, die innerhalb dieses Gebietes deutlich den Einfluß der Schellingschen und Steffensschen Naturphilosophie erkennen läßt, beschreibt den Lehrgang im einzelnen folgendermaßen: „Die anorganischen Formen gehen voran, sich an das Mathematische eng anschließend. Übergang zu den vegetabilischen, dann animalischen Geschöpfen; bei jenen entwickeln sich erst alle wesentlichen Teile, bei den letzten sind sie zugleich gegeben. Fordere man nur dann immer 1. das Elementarische, die wesentlichen Organe, 2. das Ganze der Gestalt; steige man hinauf

¹⁾ Pädagogik, S. 367 f.

bis zu dem Menschen: so wird der Beobachtungsgeist geschärft und ein Überblick gewonnen werden“¹⁾).

Diese Art, den naturgeschichtlichen Unterricht auszugestalten, bedeutet nichts Geringeres als einen frühen Versuch, die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung in die Schule zu verpflanzen. Im Sinne dieser Evolutionslehre, die in der Natur nicht ein System unabänderlich starrer Formen, sondern eine Ordnung lebendiger Wesen sieht, deren Formen sich durch ihr Leben erklären und abändern, will Schleiermacher in der Natur einen kontinuierlichen Zusammenhang, eine stetige Höherbildung aufzeigen, die im Menschen ihren Gipfelpunkt erreicht, an den dann durch das Hinzutreten des Geistigen eine zweite Entwicklungsreihe, das sittliche Leben, anknüpft. In dieser entwicklungsgeschichtlichen Betrachtung ordnet sich das organische Leben des Pflanzen- und Tierreiches in den universalen Prozeß ein und umfaßt mit der Geschichte der Erdbildung zusammen die Naturgeschichte im weitesten Sinne²⁾. Indem nun Schleiermacher auch für die Physik eine geschichtliche Betrachtung des Wirkens der allgemeinen Naturkräfte bei den kosmischen Prozessen (den „atmosphärischen Operationen“³⁾) fordert³⁾, die er als „die Bedingung zur Konstruktion des Lebens der Dinge“ bezeichnet⁴⁾, ist für die Schule ein großzügiger historischer Gang gegeben, der die beiden Reihen des Seins in den wesentlichen Hauptstufen durchläuft.

d) Den Unterricht in der Naturlehre behandelt die Didaktik nicht mit der gleichen Ausführlichkeit wie die organische Naturkunde. Schleiermacher betont drei Punkte als besonders bedeutsam: 1. die Darlegung der Hauptphänomene, in denen sich uns die Kräfte offenbaren; 2. daran sich anknüpfend das Historische; 3. die Kunst des Experimentierens und Beobachtens⁵⁾.

Namentlich auf die Bedeutung des Experimentes und der Beobachtung und auf die Notwendigkeit einer auf Geschicklichkeit im Experimentieren gerichteten Lehrer-

1) Pädagogik, S. 368.

2) „ S. 364.

3) „ S. 366, 368.

4) „ S. 479.

5) „ S. 368.

bildung weist die Didaktik mit großem Nachdruck hin. „So wenig ein Unterricht in der Geographie ohne Karten einen günstigen Erfolg haben kann, so wenig ein Unterricht in der Physik ohne Experimente und in der Naturgeschichte ohne Naturgegenstände. Je mehr hier überall das Schema, d. h. das allgemeine sinnliche Bild, der sinnliche Eindruck die Hauptsache ist, desto weniger ist der sinnliche Anblick zu entbehren. Wie es in der Naturlehre auf das Schema der Naturveränderungen ankommt, so in der Naturgeschichte auf das Schema der Gestaltung“¹⁾. Man halte dagegen, daß z. B. der an der Gestaltung des Süvernischen Lehrplanes wesentlich beteiligte Bernhardi nach seinem Programm von 1809 den naturgeschichtlichen und physikalischen Unterricht in den deutschen Stunden mit dem Lesestoffe erledigen wollte!²⁾ Wenn Schleiermacher noch bemerkt, daß die wesentlichen Naturprozesse, auf die sich der theoretische Vortrag bezieht und an denen die Naturkräfte zur Anschauung kommen, doch eigentlich beständig vor Augen liegen und sich von selbst darbieten und daß daher die Physik durchaus nicht ein „so sehr aus dem Gesichtskreis der Masse entfernter Unterrichtsgegenstand“³⁾ sei, so charakterisiert er damit die Bedeutung der selbständigen, immer tätigen Beobachtung, des stillen, liebevollen Betrachtens der Natur. Bisher war das immer nur von wenigen geübt worden. Die jahrhundertlang herrschende Richtung der Bildung auf das Geistige und Innere ist der Beschäftigung mit dem Physischen und Äußeren, das als ein Minderes oder Nichtiges galt, entgegen gewesen, und diese Ungeübtseinheit in der Beobachtung der Natur ist mit dafür verantwortlich zu machen, daß der naturkundliche Unterricht am Anfang des 19. Jahrhunderts noch so im argen lag.

So finden sich in Schleiermachers Theorie des naturwissenschaftlichen Unterrichts wahrhaft große Gedanken und mächtige neue Antriebe. Wenn man nun nach einer Erklärung dafür sucht, warum der doch vorzugsweise in der sittlichen Welt der Geschichte beheimatete Geist gerade solch fruchtbare Anregungen für das Studium der Natur

¹⁾ Pädagogik, S. 338 f.

²⁾ Bernhardi: Über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehr-
objekte eines Gymnasiums, S. 16.

³⁾ Pädagogik, S. 339.

zu geben vermochte, so muß man sich dessen erinnern, daß das in der Dialektik entworfene Wissenschaftssystem eben das ganze Sein in unserm Weltkörper umfaßt und organisiert und die Gliederung desselben in die einzelnen Disziplinen und hinwiederum den Zusammenhang dieser letzteren aufzuzeigen sucht¹⁾. Nicht von unten her, bloß von einem empirisch empfundenen Reformbedürfnis aus, sondern von dem hohen Standpunkte seines philosophischen Wissenschaftssystems gelangt Schleiermacher zu der geschilderten großen Auffassung des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

7. Der mathematische Unterricht.

a) Die Mathematik nimmt in Schleiermachers Wissenschaftssystem eine eigentümliche Stellung ein. Sie bezieht sich ganz allgemein auf das gesamte Sein, sofern dieses, als Besonderes betrachtet, durch die Verschiedenheit der Zeit und des Raumes, worin es gesetzt ist, ein Mannigfaltiges wird²⁾. So steht sie nicht, wie das noch für die „Gelegentlichen Gedanken“ der Fall ist³⁾, nur auf der Seite des Physischen, sondern insofern der Unterschied zwischen den beiden Seiten nur relativ ist und beide, das Ethische und Physische, einen organischen Gehalt haben, ist Mathematisches in ihnen beiden. Durch diese Hinordnung auf beide Reihen des Seins tritt das Mathematische bei Schleiermacher neben das Metaphysische oder Transzendente, nach dem, als der absoluten Einheit des geteilten Seins, die Wissenschaft der Dialektik oder Philosophie strebt⁴⁾. „Die Beziehung des Denkens und Seins aufeinander, unter der Form des Besonderen aufgefaßt, ist die Mathematik in ihrem ganzen Umfange, die es mit dem Quantitativen zu tun hat, mit der Größe, wie sie identisch gesetzt wird im Denken und im Sein“, während die Beziehung des Denkens und Seins aufeinander, auf allgemeine Weise aufgefaßt, die Dialektik ist⁵⁾. Das Transzendente und das Mathematische sind

¹⁾ Dialektik (Jonas), § 195, S. 128.

²⁾ Ethik, § 76.

³⁾ Vgl. oben S. 138.

⁴⁾ Ethik, § 240.

⁵⁾ Dialektik (v. Jonas), § 346, S. 310.

jedem menschlichen Bewußtsein wesentlich: das Transzendente als die Beziehung auf die absolute Einheit, das Mathematische als die Beziehung auf die unendliche unbestimmte Vielheit¹⁾. Dialektik und Mathematik umschließen und kritisieren das reale Wissen, so daß in jedem realen Denken nur so viel Wissen ist, als darin Dialektik und Mathematik ist²⁾. Das Transzendente und Mathematische sind Grenzgebiete; sie sind umschließend und selbst unbegrenzbar, und jeder setzt sie gültig auch für alles, was unserem realen Erkennen unzugänglich ist. Dieses ist immer begrenzt durch die organische Seite unserer Funktion; was dieser nicht unmittelbar gegeben werden kann, das kann auch nur mathematisch und transzendental erkannt werden³⁾.

Diese hohe Auffassung von der Mathematik als einer kritischen Disziplin, die an der Seite der alles Wissen umspannenden Philosophie steht, geht auch in die Pädagogik über, insofern diese im Sinne Platos sagt, in jedem Denken sei so viel Wissen, wie Mathematik darin ist, d. h. insofern man sich über das Maß darin Rechenschaft zu geben weiß. „Mathematik ist überall die Theorie des abstrakten Maßes, und dies ist die Basis für alles andere Erkennen; denn wir brauchen überall Zahl und Maß, um uns die Verhältnisse zu versinnlichen“⁴⁾.

Es ist nun eigentümlich, daß diese auch in der Pädagogik anerkannte hohe Wertung der Mathematik die didaktische Theorie des mathematischen Unterrichts durchaus nicht wesentlich zu befruchten vermag. Sie müßte konsequenterweise zu einer starken Betonung der mathematischen Bildung namentlich für die wissenschaftliche Stufe führen, was aber keineswegs der Fall ist. Wohl bezeichneten die „Gelegentlichen Gedanken“, wie wir sahen⁵⁾, die Mathematik als einen der Hauptgegenstände der gelehrten Schule, da in ihr, wie ähnlich in der Grammatik, die wissenschaftliche Form der Einheit und des Zusammenhanges am frühesten deutlich zur Anschauung gebracht werden könne. Die Didaktik selbst ist dagegen nicht im entferntesten ge-

¹⁾ Ethik, § 239. Dialektik (v. Jonas), § 344f., S. 309.

²⁾ Dialektik (v. Jonas), § 346, S. 311.

³⁾ Ethik, § 240, Anm. 3.

⁴⁾ Pädagogik, S. 577, 584, 283f. Ethik, § 240.

⁵⁾ Vgl. oben S. 40.

neigt, der Mathematik die Bedeutung eines Hauptfaches zuzuerkennen; sie betont vielmehr, daß die Philologie bei uns einen geschichtlich begründeten Vorrang vor der Mathematik habe¹⁾). Das allein erinnert in der Bildungstheorie an jene allgemeine Charakterisierung der Mathematik, wenn sie bemerkt, daß die gefürchtete Trockenheit der mathematischen Elemente sich dann ergebe, wenn das, was sie bezeichnen, dem Menschen in der Praxis noch nicht zum Bewußtsein gekommen sei. Der Mensch muß erst alle Maßverhältnisse im Leben selbst mit Klarheit durchschauen können, dann interessiert ihn auch die mathematische Theorie²⁾). Daraus aber zieht die Didaktik sofort des weiteren die Folgerung, daß für den Umfang, den der mathematische Unterricht zu erstreben habe, trotz des formalen Charakters dieses Gegenstandes die Anknüpfung an die Praxis entscheidend werde. Und so müssen sich die mathematischen Fächer im Gymnasium eine ziemlich enge Begrenzung gefallen lassen³⁾).

b) Die Geometrie, die zur Sinnes- und Verstandesbildung vorzüglich geeignet ist, umfaßt lediglich die elementare Planimetrie und Stereometrie, die allerdings in wissenschaftlicher Form gelehrt werden kann. Doch macht Schleiermacher gegen das im geometrischen Unterrichte herrschende Euklidische Beweisverfahren ein gewichtiges Bedenken geltend.

Es ist ein großer Mangel, „daß bei aller Gewißheit des einzelnen doch im ganzen eine große Unklarheit bei dem gewöhnlichen Verfahren herrscht; daher erregt auch die Gewißheit des einzelnen kein Interesse.“ Und so kommt es, daß so wenige die Geometrie lieben⁴⁾). Auch die Dialektik weist auf diesen Mangel hin: „Man hat die Geometrie in wissenschaftlichem Zusammenhang, ohne zu wissen, wie ein Satz aus dem andern entstanden ist; dieses aber war dabei die Kunst“, so daß also in der üblichen Geometrie die Wissenschaft kunstlos gegeben ist⁵⁾). Indem das Theo-

1) Pädagogik, S. 488, Aphor. 38.

2) „ S. 584.

3) „ S. 326.

4) „ S. 325.

5) Dialektik (v. Jonas), S. 375.

rem oder Problem selbst aufgestellt wird, sieht der Schüler nicht, wohin er eilt, noch woher er kommt. Schleiermacher fordert darum eine Methode, die alles in größerer Stetigkeit zeigt und die Fortschreitung von einem Satze zum andern klar erkennen läßt¹⁾. Die kurzen Andeutungen der Vorlesungen von 1821 verweisen auf denselben Weg, den vorher schon Kant²⁾, mit viel größerer Bestimmtheit aber besonders Schopenhauer empfohlen hatte: für die geometrische Erkenntnis die Begründung durch die unmittelbare Anschauung zu Hilfe zu nehmen. Bei der Geometrie kommt es an auf die verschiedenen Arten, den Raum zu begrenzen. Alles, wohin man durch eine Konstruktion kommen kann, muß schon in der Konstruktion selbst liegen³⁾. Doch verwirft Schleiermacher das logische Beweisverfahren nicht mit der Unbedingtheit wie Schopenhauer, der die Euklidische Methode geradezu als eine glänzende Verkehrtheit bezeichnet, indem sie für seine Unterscheidung einer vierfachen Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde eine unerlaubte Anwendung des für die Welt der Begriffe geltenden logischen Erkenntnisgrundes auf das Gebiet des Raumes bedeutet, für das nur der Seinsgrund mit seiner unmittelbaren Anschaulichkeit wahrhafte und vollkommene Überzeugungskraft besitzt⁴⁾. Für Schleiermacher ist es wieder das seinem Wissenschaftsbegriff wesentliche Einheitsbedürfnis, das Streben nach möglichst geschlossenem, strengem Zusammenhang, das ihn zu diesen Reformvorschlägen für den geometrischen Unterricht führt⁵⁾.

c) Ganz aphoristisch nur sind die Ausführungen der Didaktik über den Unterricht in der Arithmetik. In der gelehrten Schule tritt an Stelle des Verfahrens mit der Zahl die Buchstabenrechnung, in der eine Menge von kon-

¹⁾ Pädagogik, S. 325.

²⁾ Vgl. Schopenhauer, *Die Welt als Wille und Vorstellung* (Reclam), Bd. 1, S. 559.

³⁾ Pädagogik, S. 325.

⁴⁾ Schopenhauer, a. a. O. I, S. 114 ff., III, S. 151 ff. Es ist freilich eine völlig fehlgehende Ansicht, wenn Schopenhauer im Hinblick auf gewisse einfache Fälle in der Geometrie nahezu überall die Ersetzbarkeit des logischen Beweises durch den anschaulichen für möglich hält.

⁵⁾ Vgl. *Dialektik* (v. Jonas), S. 372 ff.

kreten Fällen unter eine allgemeine Formel zusammengefaßt werden. Die wissenschaftlich-analytische Behandlungsweise schließt Schleiermacher ausdrücklich von der Schule aus. Die Abkürzung und Verallgemeinerung der Rechnung mit Zahlen hat nur den Zweck, den Schüler zu befähigen, jeden im praktischen Leben vorkommenden Fall auf diesem schnelleren Wege zu lösen¹⁾.

Mit dieser engen Begrenzung des arithmetischen und geometrischen Unterrichts bleiben Schleiermachers Forderungen weit hinter dem zurück, was die zeitgenössische Pädagogik an mathematischer Bildung für die gelehrte Schule verlangte. Namentlich fallen Schleiermachers Einschränkungen Bernhardi gegenüber auf, der, von Pestalozzi beeinflusst, in der Mathematik neben den Sprachen den zweiten Pol der Gymnasialarbeit sah und, ähnlich wie Herbart, mit Eifer um ihre Förderung bemüht war²⁾.

Sucht man nach einer Erklärung für diese starke Beschränkung der mathematischen Bildung, so zeigt sich zunächst, daß sich in dieser Bewertung der Mathematik Schleiermachers Stellung zur Frage der formalen Bildung widerspiegelt. Gilt einmal das Unterrichtsprinzip, der Bildung keinen Stoff zugrunde zu legen, der im Leben wieder ganz und gar verschwindet, so hat auch der mathematische Unterricht der gelehrten Schule nur so weit fortzuschreiten, als dies durch das Bedürfnis des späteren Lebens gerechtfertigt ist. Sodann ist sicher auch das persönliche Verhältnis Schleiermachers zur Mathematik auf die didaktische Wertung derselben von Einfluß gewesen. Dem Romantiker sowohl, wie dem großen Ethiker, dem das unmittelbare Erleben im Gefühl das Höchste war, vermochte die nüchterne, verstandeskahle Arbeit der Mathematik, die der Einbildungskraft und dem idealen Zuge des Gemütes keine Nahrung bietet, durchaus keine volle, seine ganze Persönlichkeit ausfüllende Befriedigung zu gewähren. Ihm mußte sie vielmehr unter dem Verdikt stehen, das Goethe über sie gefällt hat: „Die Mathematik vermag kein Vorurteil hinwegzuheben, sie kann den Eigensinn nicht lindern, den Parteigeist nicht beschwichtigen, nichts von allem Sittlichen vermag sie“.

¹⁾ Pädagogik, S. 326.

²⁾ Bernhardi, a. a. O. S. 7 ff., 215 ff., 293 ff.

Ergebnisse.

Schleiermacher gibt am Schlusse seiner Didaktik der gelehrten Schule eine zusammenfassende Betrachtung, worin er treffend die Hauptgesichtspunkte hervorhebt, nach denen seine Idee des Gymnasiums von der Praxis des zeitgenössischen höheren Schulwesens abweicht. Es ist eine interessante Selbstkritik, wohlgeeignet, auch in unserer abschließenden Betrachtung das Wesentliche und vor allem das Reformatorische, das Fortschrittliche und in die Zukunft Weisende der Schleiermacherschen Anschauungen noch einmal zu beleuchten.

Nach zwei Richtungen sieht Schleiermacher seine Konstruktion der gelehrten Schule von den Gymnasien seiner Zeit abweichen.

Seine Theorie verlangt einmal eine starke Einschränkung des bisher einseitig vorherrschenden philologischen Bildungselements. Das große Übergewicht der klassischen Philologie gibt in seinen Augen den Gymnasien das Ansehen von Spezialschulen für das gelehrte Schulwesen, insofern diejenigen, die sich selbst wieder zu Lehrern ausbilden wollen, durch die ganze Unterrichtsweise unverhältnismäßig mehr gefördert werden als die andern¹⁾. Es ist ein zu sehr auf Spezialbildung berechneter Typus der Bildung, der sich in diesen Gymnasien verkörpert. Die einseitige Beförderung der sprachlichen Bildung geht aus einer Überschätzung des klassischen Altertums hervor, in dem man das Universalheilmittel der Pädagogik zu besitzen meint. Dabei ist diese Bevorzugung der alten Sprachen wesentlich mitbestimmt durch eine zu hohe Bewertung der formalen Bildung. „In spem futurae oblivionis wird auf unsern Schulen gegenwärtig sehr viel gelernt.“ Die einseitige Betonung des philologischen Bildungselements hat aber eine ganz ungerechtfertigte und unzeitgemäße Vernachlässigung der Realwissenschaften und der Muttersprache zur Folge. Die Einsicht in die Notwendigkeit und Wichtigkeit eines gründlichen realen und muttersprachlichen Unterrichts darf darum Schleiermacher als die zweite Seite

¹⁾ Pädagogik, S. 374f.

hervorheben, nach der seine Theorie über die Übung seiner Zeit hinausgeht¹⁾).

Schleiermachers abschließender Vergleich zeigt nun auch die Gründe auf, die zu dieser Abweichung seiner Konstruktion von den Verhältnissen der Wirklichkeit geführt haben. Und da ergibt sich als eine schöne Bestätigung unserer Darlegungen, daß dies genau dieselben Prinzipien sind, in denen wir die konstituierenden Elemente für die Idee der gelehrten Schule gefunden haben.

Zu der Ermäßigung der philologischen Anforderungen und der Steigerung der Forderungen in Beziehung auf die Realwissenschaften und die Muttersprache kommt Schleiermacher dadurch, daß seine Theorie von dem Bestreben geleitet ist, die Idee der Universalbildung in der gelehrten Schule zu verkörpern und darzustellen. „Dem ganzen Typus der Theorie des Unterrichts auf dieser Stufe liegt diese Idee zugrunde.“ Von dieser Idee der Universalbildung aus ergibt sich für Schleiermacher notwendig die Ablehnung aller Spezialbildung auf der vorbereitenden wissenschaftlichen Schule, wie er eben dadurch auch zur stärkeren Betonung des bisher vernachlässigten realen und muttersprachlichen Unterrichts gelangt²⁾. Die Idee der Universalität aber ist nichts anderes als die Idee des Wissens oder der Wissenschaftstotalität, die wir als die Grundlage der Didaktik der gelehrten Schule nachzuweisen uns bemüht haben. So bestätigt es uns also Schleiermacher selbst, daß seine Theorie des Gymnasiums auf die allgemeinsten Grundlagen seines philosophischen Gedankenbaus zurückgeht, auf das in der Dialektik dargelegte Wissenschaftssystem, das die gelehrte Schule in der ihr eignenden Form vorherrschend empirischer Betrachtung in seiner Gesamtheit abbilden soll.

Daneben nennt Schleiermachers Rückblick noch ein zweites Prinzip, das beigetragen habe, sein Idealbild der gelehrten Schule zu gestalten. Und das wieder ist genau jenes, mit dessen Hilfe er nach unserer Darlegung unmittelbar die Bildungsaufgabe des Gymnasiums konstruiert hat. Es ist dies „die Rücksichtnahme auf die Absicht aller Erziehung und des Unterrichts, für das Leben in der Gemein-

¹⁾ Pädagogik, S. 375.

²⁾ „ S. 374 f.

schaft auszubilden“, also die Herleitung der Bildungsarbeit der gelehrten Schule aus dem letzten Zwecke dieser höchsten Bildungsrichtung. Auf diesem Wege kam die Didaktik zu derselben Umgrenzung des Arbeitsgebietes der höhern Schule, wie sie durch die Wissensidee der Dialektik geliefert wird, insofern nämlich die sprachlich-geschichtlichen und die naturwissenschaftlichen Disziplinen sich in diesem Falle als die historisch nacheinander bedeutsam gewordenen Bildungs- und Kulturelemente ergaben, während sie für die Idee der Universalbildung die beiden Seiten des dialektischen Wissenschaftssystems bedeuten. Diese Übereinstimmung ist ganz natürlich; denn für die Erreichung des Zieles, an das die wissenschaftliche Bildungsstufe ihre Glieder abliefern soll, ist eben das Leben in der Wissenschaft die Voraussetzung, d. h. die Vertrautheit mit der wirklich lebenden Wissenschaft, wie sie die Dialektik von ihrer hohen Warte aus in ihrer Totalität erfaßt hat.

Auf diese Weise, durch die doppelte Orientierung der Didaktik der gelehrten Schule nach dem Ziele dieser Bildungsrichtung und nach der dialektischen Idee der Wissenschaftstotalität gelangt Schleiermacher zu einer Theorie der gelehrten Bildung, die einen der frühesten Versuche darstellt, das altklassische mit dem modern-realistischen Bildungsideal zu versöhnen, den Klassizismus zum Universalismus oder Utraquismus zu erweitern.

So zeigt es sich, welcher Gewinn sich für die Schleiermachersche Didaktik daraus ergibt, daß sie mit den allgemeinsten philosophischen Grundlagen seines Denkens in Beziehung tritt. Nicht nur in dem Grundriß der Bildungstheorie, sondern auch in vielen Einzelheiten haben wir diese verborgenen inneren Zusammenhänge wirksam und fruchtbar werden sehen. Erst bei dem Zurückgehen auf die in der Dialektik und Ethik enthaltenen Voraussetzungen, mit der Entschleierung der oft versteckten Abhängigkeiten vermag man die Didaktik in ihrer ganzen Bedeutung zu erfassen. Durch die Herstellung dieser Beziehungen gewinnt dann die Bildungstheorie eine ganz ungeahnte Tiefe und Weite, seltene Fülle und großen Reichtum und vor allem auch innere Geschlossenheit und systematische Einheit. Der große Zug, von dem wir sie beherrscht fanden, der hohe, freie Geist, der sie durchweht, stammt aus dem innersten Brennpunkt

der Schleiermacherschen Gedankenwelt, aus den Tiefen seines dialektischen und ethischen Systems. Und doch steht diese Didaktik auch wieder dem Leben so nahe, daß sie wie kaum eine andere den Bildungsbedürfnissen der Zeit gerecht zu werden weiß, eben weil jene allgemeinen Grundlagen selbst aus dem unmittelbaren Leben gewonnen sind, in dessen wogendem Auf und Ab kein Philosoph so mitten-inne gestanden hat wie Schleiermacher.

Nur das ist ihr nicht beschieden gewesen, auch auf das Leben zurückzuwirken und Einfluß auf die Praxis des Schullebens zu gewinnen. Als Schleiermacher im Jahre 1826 vor den Besuchern seiner pädagogischen Vorlesungen sein Idealbild der gelehrten Schule entwickelte, war er längst nicht mehr in der Schulverwaltung tätig¹⁾. Und als dann, lange Zeit nach seinem Tode, im Jahre 1849 seine pädagogischen Anschauungen endlich der Allgemeinheit zugänglich gemacht wurden, war wieder der Klassizismus in erneutem Vordringen und errang schließlich in dem Wieseschen Plane von 1856 den Sieg über den Universalismus. Erst seit den siebziger Jahren überwand allmählich das universalistische Prinzip das klassizistische, und damit findet endlich die Idee der gelehrten Bildung in die Praxis Eingang, die ein halbes Jahrhundert früher Schleiermachers große Theorie verkündet hatte.

¹⁾ Nachdem Schleiermacher das Direktorat der Wissenschaftlichen Deputation infolge der zu großen Arbeitslast schon Ende des Jahres 1810 niedergelegt hatte, schied er unter Schuckmann, dem Nachfolger Humboldts, im Frühjahr 1815 auch aus der Unterrichtssektion.

Literaturnachweis.

- Schleiermachers „Pädagogische Schriften“. Herausgegeben von C. Platz, 3. Aufl., Langensalza, 1902 (zitiert: Pädagogik).
- Schleiermacher, Dialektik. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 4, 2. Herausgegeben von Jonas, 1839. (zitiert in Klammern.)
- „ Entwurf eines Systems der Sittenlehre. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 5. Herausgegeben von Schweizer, 1835.
- „ Psychologie. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 6.
- „ Vorlesungen über die Ästhetik. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 7.
- „ Hermeneutik. Sämtl. Werke, I. Abt., Bd. 7.
- „ Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 1.
- „ Monologen. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 1.
- „ Die Lehre vom Staat. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 8.
- „ Über den Beruf des Staates zur Erziehung. Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 3.
- „ Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Herausgegeben von R. Otto, 2. Aufl., 1906.
- „ Über die wissenschaftliche Behandlung des Tugendbegriffes (Akademieabhandlung vom 4. März 1819). Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 2.
- „ Über den Begriff des höchsten Gutes (Zwei Akademieabhandlungen vom 17. Mai 1827 und 24. Juni 1830). Sämtl. Werke, III. Abt., Bd. 2.
- Aus Schleiermachers Leben in Briefen, 4 Bde. Herausgegeben von Dilthey, 1860—1863.
- Schleiermachers Dialektik. Herausgegeben von J. Halpern, Berlin 1903 (zitiert Halpern).
- Schleiermacher, Werke. Auswahl in 4 Bdn. Herausgegeben von O. Braun und J. Bauer, Leipzig 1910.

- Fr. Schleiermacher. Bearbeitet von R. Wickert, Greßlers Klassiker der Pädagogik, Bd. 28, Langensalza, 1912.
- A. Heubaum, Artikel „Schleiermacher“. (W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., Bd. 7, S. 675—724.)
- G. Baur, Artikel „Schleiermacher“. (K. A. Schmid, Pädagogische Enzyklopädie, 2. Aufl., Bd. 7, 2. S. 1—55.)
- G. von Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Leipziger Diss. 1884.
- A. Frohne, Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schleiermacher. Halle 1884.
- H. Keferstein, Schleiermacher als Pädagog. Jena 1887.
- P. Diebow, Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit. Halle 1894.
- W. Dilthey, Artikel „Schleiermacher“. (Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 31, S. 422—457.)
- R. Wickert, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipzig.
- E. Lahse, Schleiermachers Lehre von der Volksschule. Leipziger Diss. 1901.
- A. Hüttner, Die Pädagogik Schleiermachers in der Periode seiner Jugendphilosophie. Leipziger Diss. 1906.
- O. Willmann, Über Schleiermachers Erziehungslehre. (Aus Hörsaal und Schulstube, S. 18—29. Freiburg 1904.)
- O. Geyer, Schleiermachers Psychologie nach den Quellen dargestellt und beurteilt. Programm, Leipzig 1895.
- C. Diesterweg, Über die Lehrmethode Schleiermachers. 1834.
- E. Spranger: Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität. (Philos. Bibl., Bd. 120, Leipzig 1910.)
- Fr. von Schellings Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Herausgegeben von O. Braun, Leipzig 1907.
- M. Lenz, Geschichte der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. 1. Bd., Halle 1910.
- P. Schwartz, Die Gründung der Universität Berlin und der Anfang der Reform der höheren Schulen im Jahre 1810. (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, 20. Jahrgang, Berlin 1910, S. 151—208.)
- G. Thiele, Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809—1819. (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik. Herausgegeben von E. Spranger, 1. Abhdlg., Leipzig 1912.)
- A. Heubaum, Die Reformbestrebungen unter dem preußischen Minister J. v. Massow (1798—1807) auf dem Gebiete des höheren Bildungswesens. (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Bd. 14. Berlin 1904.)

- A. F. Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- W. Dilthey, Artikel „Süvern.“ (Allgemeine deutsche Biographie, Bd. 37, S. 206—245.)
- E. Spranger, Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909.
- E. Spranger, Wilhelm v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910.
- C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889.
- Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Aufl., Bd. 2. Leipzig 1897.
- P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Aufl., Leipzig 1908.
- W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902.
- O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 2 Bde. Braunschweig 1882, 1888.

B
3097
.R65
1913

Rolle, Hermann, b. 1882.
Schleiermachers Didaktik der
gelehrten Schule : dargestellt im
Zusammenhange seines philosophischen
Systems / vorgelegt von Hermann Rolle.
-- Berlin : Reuther & Reichard, 1913.
viii, 160 p. ; 23 cm.
Thesis (doctoral)--Universität
Leipzig.
Vita.
Includes bibliographical references
(p. [158]-160).

1. Schleiermacher, Friedrich, 1768-
1834--Views on education. 2.
Education--Philosophy. I. Title

A34120

CCSC 22 JUN 92 19938391 CSTMxc

A34120

THEOLOGY LIBRARY
CLAREMONT, CALIF.

Lebenslauf.

Ich, Hermann Rolle, katholischen Glaubens, bin am 5. Februar 1882 zu Ostritz in Sachsen geboren. In der Volksschule meiner Vaterstadt empfang ich den ersten Unterricht. Ostern 1895 trat ich in das katholische Seminar zu Bautzen ein, um mich auf den Lehrerberuf vorzubereiten. Nach abgelegter Abgangsprüfung erhielt ich Ostern 1901 in Leipzig Anstellung. Im November 1902 bestand ich das Wahlfähigkeitsexamen. Nachdem mir das Hohe Königliche Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts die Erlaubnis zum akademischen Studium erteilt hatte, ließ ich mich Michaelis 1905 an der Universität Leipzig immatrikulieren, um Pädagogik, Germanistik und Geographie zu studieren. Ich besuchte die Vorlesungen der Herren Professoren v. Bahder, Credner, Dittrich, Hirt, Holz, Jungmann, Köster, Partsch, Sievers, Volkelt, Weule, Witkowski und Wundt. Sechs Semester war ich ordentliches Mitglied des philosophisch-pädagogischen, wie des geographischen Seminars. Durch je vier Semester nahm ich an den Übungen des althochdeutschen und des mittelhochdeutschen Proseminars teil, und zwei Semester gehörte ich der neueren Abteilung des deutschen Proseminars an. Allen meinen verehrten Lehrern fühle ich mich zu großem Danke verpflichtet. Ganz besonderen Dank aber habe ich Herrn Geheimrat Volkelt und Herrn Professor Spranger für die wohlwollende Förderung abzustatten, die sie dieser Arbeit angedeihen ließen.

Seit Ostern 1910 bin ich, nachdem ich im Juni 1909 die pädagogische Staatsprüfung abgelegt habe, am katholischen Seminar zu Bautzen angestellt.
